

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Centrum školského managementu

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Řízení pracovního výkonu a hodnocení  
pedagogických pracovníků v mateřské škole  
Work performance management and evaluation  
of kindergarden pedagogical workers

Ivana Rydvalová

Vedoucí práce: Mgr. Irena Trojanová, Ph.D.  
Studijní program: Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Management vzdělávání

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Řízení pracovního výkonu a hodnocení pedagogických pracovníků v mateřské škole vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11.4.2016

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování Mgr. Ireně Trojanové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé práce. Rovněž bych chtěla poděkovat všem ředitelkám i učitelkám mateřských škol, které se zúčastnily výzkumného šetření a své rodině za podporu.

## **ABSTRAKT**

Cílem práce je popsat a prozkoumat proces řízení pracovního výkonu a hodnocení pedagogických pracovníků v mateřské škole.

Teoretická část se zabývá základy personální práce, zejména pak jejími stěžejními činnostmi - řízením pracovního výkonu a hodnocením pracovníků. Součástí je specifikace těchto personálních aktivit ve školách a školských zařízeních, pokud bylo v odborné literatuře dohledáno, tak v mateřských školách.

Analytická část se vztahuje k výzkumnému šetření v prostředí mateřských škol, jehož cílem bylo analyzovat, zda a jakým způsobem je zde realizován proces řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků a jak je nastaven systém jejich hodnocení. K výzkumnému šetření byla zvolena explorativní metoda dotazníku. V případě sledovaného výzkumného šetření designem případové studie byly použity dvě metody sběru dat: individuální polostandardizovaný rozhovor a analýza dokumentů školy. Případová studie byla dokreslena krátkým dotazníkovým šetřením s pedagogickými pracovníky sledovaných škol. Závěr práce tvoří shrnutí a zhodnocení dosažení cíle práce.

Význam práce spočívá v rozšíření teoretického poznání a praktickém přínosu vedoucím pracovníkům, posluchačům školského managementu a managementu vzdělávání při implementaci řízení pracovního výkonu a hodnocení pedagogických pracovníků v mateřské škole, která jako součást preprimárního vzdělávání tvoří vzdělávací systém.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

pracovní výkon, řízení pracovního výkonu, hodnocení pracovníků, hodnotící rozhovor, zpětná vazba, motivace

## **ABSTRACT**

The main target of this thesis is to describe and explore the process of performance management and evaluation of teachers in nursery school.

The theoretical part looks into the basics of personal work, especially its core activities - the performance management and evaluation of work performance of employees. As a component of this theoretical part is the specifications of these personnel activities in schools and school facilities. When it was found in literature also in nursery schools.

The analytical part is related to the research in an environment of nursery schools, its target was to analyze whether and how is the process of performance management implemented to teachers and how is set up a system of evaluation. The survey was chosen as an exploratory questionnaire method. For data collection were used two methods: Individual standardized interview and analysis of school documents. The study was finished with a short questionnaire survey of staff in the monitored school.

The conclusion contains a summary and evaluation to the main target of this thesis.

The significance of the thesis consists in extending of the theoretical knowledge and practical benefits to executives, students of school management and education management in the implementation of performance management and evaluation of teachers in nursery schools, which as a part of pre-primary education creates the education system.

## **KEY WORDS:**

work performance, work performance management, employee evaluation, appraisal interview, feedback, motivation

## Obsah

<b>1 ÚVOD .....</b>	<b>7</b>
<b>2 ZÁKLADY PERSONÁLNÍ PRÁCE .....</b>	<b>9</b>
2.1 Vymezení termínů personální práce .....	9
2.2 Etapy vývoje personální práce .....	10
2.3 Personální činnosti jako nástroj personální práce .....	13
<b>3 ŘÍZENÍ PRACOVNÍHO VÝKONU A HODNOCENÍ PRACOVNÍKŮ .....</b>	<b>16</b>
3.1 Pracovní výkon a motivační faktory .....	18
3.2 Řízení pracovního výkonu .....	22
3.2.1 Proces řízení pracovního výkonu .....	24
3.2.2 Zhodnocení procesu .....	31
3.3 Hodnocení pracovníků .....	33
3.3.1 Systém hodnocení pracovníků .....	34
3.3.2 Hodnotící rozhovor .....	43
3.3.3 Hodnocení jako součást personální práce .....	45
<b>4 SPECIFIKA ŘÍZENÍ PRACOVNÍHO VÝKONU A HODNOCENÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ VE ŠKOLÁCH A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍCH .....</b>	<b>47</b>
4.1 Vymezení termínů .....	47
4.2 Personální práce .....	48
4.3 Řízení pracovního výkonu a hodnocení zaměstnanců .....	49
4.4 Závěr teoretické části .....	56
<b>5 ANALYTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>57</b>
5.1 Metodologie výzkumného šetření .....	57
5.2 Dotazníkové šetření .....	61
5.3 Případová studie .....	80
5.3.1 Případová studie v mateřské škole A .....	81
5.3.2 Případová studie v mateřské škole B .....	88
5.4 Shrnutí analytické části .....	95
<b>6 ZÁVĚR PRÁCE .....</b>	<b>97</b>
<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>99</b>
<b>Seznam grafů .....</b>	<b>103</b>
<b>Seznam tabulek .....</b>	<b>104</b>
<b>Příloha č. 1: Dotazník k závěrečné práci .....</b>	<b>105</b>
<b>Příloha č. 2: Dotazník pro pedagogické pracovníky MŠ A .....</b>	<b>109</b>
<b>Příloha č. 3: Dotazník pro pedagogické pracovníky MŠ B .....</b>	<b>113</b>

# 1 ÚVOD

Pokud hovoříme o konkurenceschopnosti organizace, která je založena na schopnosti získat a udržet si postavení na trhu, tak i škola je nucena jako poskytovatel služby uspokojovat potřeby svých zákazníků. Těmi jsou žáci, studenti, jejich rodiče, veřejnost a jiné subjekty. Škola plní mnoho důležitých funkcí, které se mění v závislosti na dění ve společnosti. Škola není, resp. nesmí být statickou organizací, musí umět reagovat na změny, přizpůsobovat se potřebám celé širší kultury. Je především záležitostí managementu školy, jak je schopen vytvořit takové prostředí a podmínky, aby se stala prosperující a vyhledávanou svými zákazníky.

Úspěšnou školu nedělá jednotlivec. Je výsledkem schopného managementu, který svým přístupem dokáže ovlivňovat schopnosti druhých. Sledování výkonu pracovníků školy a jejich systematické hodnocení je jednou z nejdůležitějších činností, kterou by se mělo vedení školy zabývat. Pro zdárný chod školy nelze opomenout důležitou roli nepedagogického personálu, nicméně těmi, kteří se přímo podílejí a působí na rozvoj dítěte, žáka, studenta jsou především pedagogičtí pracovníci.

O nedostatku pozornosti, které je věnováno hodnocení a oceňování práce pedagogů hovoří Průcha a vnímá ho jako jedno z úskalí doprovázející hodnocení kvality a efektivity výuky (Průcha, 2009, s. 575).

Současně můžeme sledovat tendence českého školského systému o zlepšování postavení a zvyšování kvality práce pedagogických pracovníků. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020 předpokládá prostřednictvím kariérního systému změny v hodnocení práce učitelů, ale i rozvoj schopností v rámci jejich sebehodnocení. Česká školní inspekce nově stanovila kritéria hodnocení vycházející z modelu „kvalitní školy“ a v rámci své kontrolní činnosti sleduje, zda vedení školy aktivně řídí a pravidelně vyhodnocuje práci školy a jestli přijímá potřebná opatření.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 očekává, že vyjádřený standard učitelské profese definuje aspekty kvalitní práce pedagogického pracovníka, který bude provázán s jeho průběžným formativním hodnocením, aby vedlo k zlepšování pedagogické činnosti. Zároveň je v tomto dokumentu uvedena jedna z priorit, která v rámci řešení

snížení nerovnosti ve vzdělávání doporučuje např. zvýšit dostupnost a kvalitu předškolního vzdělávání a rané péče.

Mateřská škola je jedním z druhů školy, organizované předškolní vzdělávání tvoří v České republice součást vzdělávacího systému. V mezinárodní klasifikaci ISCED 2011 je vzdělávání dětí této věkové kategorie zařazeno do programu na úrovni ISCED 0 – preprimární vzdělávání. Průcha předškolní vzdělávání v mateřských školách představuje jako „významnou hodnototvornou konstantu v procesu celoživotního vzdělávání“ (Průcha, 2009, s. 74).

Cílem práce je popsat a prozkoumat proces řízení pracovního výkonu a hodnocení pedagogických pracovníků v mateřské škole.

Záměrem teoretické části práce je na základě odborné literatury vymezit termíny vztahující se k těmto aspektům personální práce obecně i z pohledu autorů, kteří se zabývají řízením pracovního výkonu a hodnocením pedagogických pracovníků v prostředí škol a školských zařízení. Pokud to dostupná literatura umožňuje, je problematika popsána směrem k mateřským školám.

Cílem výzkumného šetření je analyzovat, zda a jakým způsobem je realizován proces řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků v mateřských školách a jak je zde nastaveno hodnocení těchto pracovníků, tj. jaké oblasti jsou v hodnocení sledovány, jaké metody jsou využívány, kdo je hodnotitelem a jaký charakter má hodnotící rozhovor. K šetření je zvolena explorativní metoda dotazníku. Pro hlubší zkoumání je využit design případové studie, jehož výzkumnými metodami je polostandardizovaný rozhovor s ředitelkami mateřských škol a analýza dokumentů. Případová studie je dokreslena krátkým dotazníkovým šetřením mezi pedagogy sledovaných škol. Závěr práce tvoří shrnutí zjištěných skutečností a zhodnocení dosažení cíle práce.

V souvislosti s tím, že v prostředí mateřských škol je sledování výkonu pedagogických pracovníků nedostatečně zmapovanou oblastí, je ambicí závěrečné práce poskytnout teoretická i praktická východiska řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků a jejich hodnocení a nabídnout hlubší vhled do této oblasti personální práce.



## 2 ZÁKLADY PERSONÁLNÍ PRÁCE

Každá organizace, jejímž rozhodujícím činitelem jsou lidé jako nejdůležitější faktor ovlivňující její úspěšnost a prosperitu, se svým způsobem musí zabývat postupy a činnostmi, které by tuto úlohu zajistily. V této souvislosti se hovoří o personální práci, tj. té oblasti řízení, která se zabývá vším, co se lidského faktoru v organizaci dotýká.

Cílem kapitoly je objasnit pojmy, které se vztahují k personální práci, popsat etapy personálního vývoje a definovat činnosti, které jsou prostředkem personální práce.

### 2.1 Vymezení termínů personální práce

Personalistika, personální práce jsou v odborné literatuře uváděny jako pojmy shodného významu (Koubek, 2011; Šikýř, 2012). Nabývají spíše obecnějšího charakteru a označují vše, co úzce souvisí s postavením člověka v pracovním prostředí (Koubek, 2015 s. 13).

Tureckiová uvedené termíny více specifikuje. Personální práci považuje za obecnější, vymezující škálu činností v organizaci, počínaje péčí o jednotlivce s ohledem na jeho potřeby, přes správu údajů, až k výkonu činností, které souvisejí s řízením procesů v organizaci. Personalistiku pak pokládá za obor, profesi, která se v organizaci zabývá prací s lidmi a kterou jsou pověřeni odborníci, např. personalisté (Tureckiová, 2009, s. 11).

Často jsou uváděny pojmy personální administrativa, personální řízení a řízení lidských zdrojů. Ty, jak bude dále blíže specifikováno, jsou označovány jako etapy vývoje personalistiky, koncepce personální práce.<sup>1)</sup>

Tím, že je organizace svým způsobem závislá ve své úspěšnosti na lidech, kteří pro ni pracují, je základním úkolem personalistiky zabezpečit pro organizaci dostatečný počet schopných a motivovaných lidí, kteří by svým výkonem napomohli k dosažení stanovených cílů (Šikýř, 2012, s. 16). Jedině tak si může organizace zajistit prosperitu a obstát ve složitém konkurenčním prostředí.

---

<sup>1)</sup> Kociánová užívá pojem „personální řízení“ současně jako jiné označení personalistiky (Kociánová, 2012, s. 9). Takové označení se v jiných publikacích často nevyskytuje, je proto vhodné, pro účely této práce, názvosloví sjednotit a užívat tak personální práci, resp. personalistiku obecně jako práci s lidmi v rámci organizace a personální řízení jako koncepci personální práce.

Personální práce má za účel:

- vyhledávat nejvhodnější spojení člověka s pracovními úkoly, tj. nalézt pro danou pozici vhodného zaměstnance s potřebnými znalostmi, dovednostmi a osobními vlastnostmi; zároveň najít pro konkrétního člověka takové pracovní úkoly, které by mohl maximálně využít, motivovaly ho k vyššímu výkonu a přinášely mu uspokojení
- snažit se o optimální využití pracovníků ve smyslu jejich kvalifikace, způsobilosti, ale i efektivního využívání pracovní doby
- usilovat o efektivní přístupy k vedení lidí, formování pracovních skupin a vytváření pozitivních pracovních vztahů, které mají ve svém důsledku vliv na soudržnost zaměstnanců a jejich loajalitu k organizaci
- zajistit personální a sociální rozvoj pracovníků, který má zásadní vliv nejen na jejich pracovní výkon, ale i na sladění společných cílů (Koubek, 2011, s. 15-16).

## 2.2 Etapy vývoje personální práce

Personalistika jako obor prošla a stále prochází vývojem. Vyvolání změny v chápání personální práce jsou následkem měnících se podmínek v podnikání, vlivu globalizace, úsilí o získání prosperity a uplatnění se na trhu a dalších požadavků souvisejících s rozvojem společnosti. Základním faktorem však zůstává člověk, jádro organizace, jehož prostřednictvím je dosahováno strategických cílů.

Vývojové etapy, resp. koncepce personálního práce jsou označovány nejčastěji jako personální administrativa, personální řízení a řízení lidských zdrojů (Šikýř, 2012; Dvořáková, 2012; Koubek, 2015). Jednotlivé koncepce mají svá specifika a mohou být využívány v různých formách v každé organizaci.

Počátky personalistiky se spojují s **péčí o pracovníky**, datované k druhé polovině 19. století, které byly důsledkem vlivu legislativních procesů i odborových hnutí na pracovní podmínky zaměstnanců. Pracovníci, kteří se narůstajícím objemem činností péče o pracovníky zabývali a zastávali role úředníků, postupně tvořili personální oddělení a byli tak „... *předchůdci personálních specialistů a manažerů*“ (Kociánová, 2010, s. 10).

Za nejstarší koncepci personální práce lze považovat **personální administrativu**, rozvíjející se ve 20. letech 20. století. Představuje především správní úkony řadových pracovníků – personalistů bez další vazby na management a nízkém vlivu na další rozvoj organizace (Kociánová, 2012, s. 74). Personalistika v této etapě byla „... *pasivní součástí řízení organizace*“ (Šikýř, 2014, s. 33). Koubek představuje personální administrativu (správu) jako službu, jejíž náplní byly zejména administrativní záležitosti spojené se zaměstnáváním lidí. Takový přístup k pojetí personální práce není překonán a je uplatňován v organizacích nadále a to zejména v těch, které jsou založené na řízení shora dolů s jasně definovanými úkoly (Koubek, 2015, s. 14).

Již aktivní role další vývojové etapy, nazývané **personální řízení** (datováno od 40. let 20. století) se vyznačuje svým přesahem nad rámec pouhé formálnosti, je považována za důležitou součást řízení organizace. Objevují se nové metody personální práce, která je vnímána jako významná profese, zvyšuje se odborná úroveň personálních pracovníků. Do popředí se dostávají lidé – zaměstnanci a podstatou úspěšnosti organizace bylo pomocí pečlivě vybraného a organizovaného kolektivu získávat konkurenční výhodu (Koubek, 2015, s. 15).

Dvořáková uvádí, že personální řízení bylo zaměřeno především směrem dovnitř organizace, mělo operativní charakter (Dvořáková, 2012, s. 5). Šikýř podobně shledává, že byť měli personalisté širší pravomoci a odpovědnost, stále bylo jejich hlavní náplní operativní řešení zaměstnávání lidí, které ovšem nemělo možnost nijak ovlivňovat strategii personální práce dané organizace (Šikýř, 2014, s. 33).

**Řízení lidských zdrojů** bývá autory (Koubek, 2015; Kociánová, 2012) popisováno jako nejnovější koncepce personální práce, je mu přisuzován strategický přístup. Časově je zasazeno do 80. let 20. století. Odpovědnost za personální práci v organizaci je svěřena vedoucím pracovníkům, schopnosti pracovníka jsou chápány jako prostředek dosahování vytýčených cílů. Personální práce se stává podstatou řízení a vyznačuje se respektováním a orientací na vnější podmínky, využíváním již zmíněného strategického přístupu a zapojením manažerů na všech stupních řízení (Šikýř, 2014, s. 34). Vedoucí pracovníci mají podle Koubka k jednotlivým pracovníkům blíže než personální útvar, jemuž je ponechána nadále role koncepční, organizační, metodologická, poradenská či kontrolní (Koubek, 2015, s. 15).

Koubek hovoří obecně o zdrojích organizace, které definuje jako materiální, finanční, lidské a informační. Lidské zdroje, schopné neustálého rozvoje, způsobilé přizpůsobovat se měnícím se podmínkám a reagovat na změny, jsou pokládány za stěžejní. Materiální a finanční zdroje jsou považovány za neživé, které fungují jen pomocí zdrojů lidských, podporovanými zdroji informačními, tj. schopnostmi lidí (Koubek, 2015, s. 13). „*Musí tu být někdo, kdo je oživí a uvede do pohybu*“ (Koubek, 2015, s. 13).

Základním úkolem je pak tyto lidské zdroje zformovat tak, aby byly pro organizaci tou největší přidanou hodnotou. Právě podpora schopných zaměstnanců a soulad jejich cílů s cíli organizace je základní koncepcí lidských zdrojů. „*Organizace sleduje své cíle a svůj rozvoj prostřednictvím lidí (využívá schopností, zkušeností a kreativity lidí ve svůj prospěch) a lidé očekávají splnění svých cílů a svůj rozvoj v organizaci*“ (Kociánová, 2012, s. 78). Současné pojetí řízení lidských zdrojů nelze vnímat jako určující filozofii, ale stává se běžnou aktivitou manažerů a potažmo celé organizace, jakožto celého procesu řízení lidí (Armstrong, 2015, s. 55). <sup>2)</sup>

Koubek shledává významnost personální práce v koncepci řízení lidských zdrojů i v nastavení dobrých vztahů v organizaci, ale i k organizaci, jenž je výsledkem společného sdílení strategických cílů (Koubek, 2015, s. 42).

Nastínění výše uvedených koncepcí poukazuje na neustálý vývoj personální práce, její proměny, zdůrazňující komplexnost a vzájemnou provázanost všech jejích aspektů. Armstrong se s takto popsanou vývojovou linií personální práce shoduje, když přímo definuje: „*Diskutovaný pojem „řízení lidských zdrojů“ více méně nahradil pojem „personální řízení“, který ... nahradil pojem „řízení práce“, respektive „řízení pracovních sil“, jenž ... nahradil pojem „péče o pracovníky*“ (Armstrong, 2015, s. 46).

Tureckiová uvedené členění respektuje, ale dále připomíná, jak jednotlivé koncepce nelze vnímat chronologicky s tím, že jedna je nahrazena další, ale mnohem spíše „... jako postupně na sebe „nasedající“ typy činností, jimiž se v současnosti zabývají různí nositelé personální práce v organizaci“ (Tureckiová, 2009, s. 21).

---

<sup>2)</sup> Řízení pracovního výkonu, které je jedním ze stěžejních pojmů této práce, tak není považováno za metodu či nástroj řízení lidských zdrojů, ale je předkládáno, ve shodě s Armstrongem, jako přirozený proces řízení v organizaci (Armstrong, 2015, s. 393).

Uplatňování jednotlivých koncepcí od personální administrativy po řízení lidských zdrojů v organizaci ovlivňuje mnoho faktorů. Šikýř mezi ně řadí např. strategii, velikost, uspořádání v organizaci či její technickou vyspělost (Šikýř, 2012, s. 31).

V souvislosti s volbou koncepce v organizaci lze ve shodě s Kociánovou konstatovat, že „... žádné univerzální modely personálního řízení a řízení lidských zdrojů neexistují, organizace musejí v této oblasti ... vždy vycházet ze svých specifických vnitřních i vnějších podmínek“ (Kociánová, 2012, s. 87).

Ať chápeme řízení lidských zdrojů jako synonymum personální práce nebo v jeho komplexnějším a širším pojetí, stále zůstává jeho podstatou člověk, zdroj toho nejcennějšího, co organizace mají v získávání trvalé konkurenční výhody.

### 2.3 Personální činnosti jako nástroj personální práce

Úspěch a prosperita organizace je závislá na její **strategii**, která vyjadřuje dlouhodobé záměry organizace, vztahující se k její vizi a poslání. „*Strategie organizace... je vytvořenou představou o ucelené perspektivě organizace, o jejím směřování*“ (Kociánová, 2012, s. 91). Šikýř doplňuje, že strategie vychází z analýzy aktuálního stavu, interních i externích faktorů a stanovuje koncepci řízení organizace s využitím a rozvojem všech zdrojů, kterými disponuje (Šikýř, 2014, s. 44).

**Personální strategie** je součástí strategie organizace, formuluje její budoucí záměry a komplex dlouhodobých cílů v personální oblasti ve vztahu k jiným stanoveným cílům. Při jejím vytváření se přihlíží ke specifickým, podmínkám a potřebám organizace. (Koubek, 2015, s. 23). Z personální strategie vychází **personální politika**. „*Určuje pravidla přístupu k řízení lidí v organizaci, způsobu jednání s lidmi a z nich odvozené principy očekávaného jednání vedoucích pracovníků při řešení personálních záležitostí*“ (Kociánová, 2012, s. 92). Koubek personální politiku vnímá jako „systém zásad“, které jsou při rozhodování v personální oblasti určující, či jako „soubor opatření“, kterými účastníci personální politiky ovlivňují jednání zaměstnanců směrem k efektivnímu výkonu práce (Koubek, 2015, s. 23). Záměrem řízení personální práce v organizaci je prostřednictvím personálních procesů využívat potenciálu pracovníků, vytvářet předpoklady ke spokojenosti s výkonem práce, motivovat pracovníky k rozvoji a tím jim napomáhat identifikovat se s cíli organizace. Tyto záměry jsou naplňovány prostřednictvím

realizace **personálních činností** (Kociánová, 2012, s. 10). Koubek personální činnosti, které nazývá služby (funkce) představuje jako výkonnou část personální práce. Zároveň uvádí, že jednotlivé organizace, podle svého charakteru, vykonávají jednotlivé personální činnosti v různé míře a hloubce a dle podmínek svěřují jejich výkon i jiným subjektům, např. najatým personalistům či externím specialistům (Koubek, 2015, s. 20-23).

Šikýř termín personální činnosti neužívá a nahrazuje ho pojmem činnosti řízení lidských zdrojů, sloužící k naplňování stanovených úkolů (Šikýř, 2014, s. 22).

Výkon personálních činností a jejich efektivita jsou vždy závislé na vnímání všech aspektů, které personální práci v organizaci ovlivňují a pochopení významu spojitosti mezi schopnostmi jednotlivých pracovníků a výkonem organizace. Odborná literatura se ve výčtu personálních činností prakticky shoduje, nicméně právě v návaznosti na téma této práce je částečně patrné odlišné vnímání, které bude předmětem následující kapitoly.

Definovat je možné dle Šikýře tyto personální činnosti:

- *Vytváření a analýza pracovních míst* je procesem definování jednotlivých pracovních úkolů a jejich seskupování do pracovních míst a dále vytváření popisů pracovních míst a jejich specifikací.
- *Plánování zaměstnanců* se zabývá plánováním potřeby zaměstnanců a jejího pokrytí. Je vlastně plánováním všech personálních činností, zabývá se též plánováním personálního rozvoje pracovníků.
- *Zásadní činností je pak obsazování volných pracovních míst* odpovídajícími uchazeči pro výkon dané práce. Jde o fázi od získávání, výběru, přijetí až po adaptaci pracovníka.
- *Řízení pracovního výkonu a hodnocení pracovníků*, jejichž úlohou je usměrňovat a podněcovat zaměstnance k výkonu sjednané práce a posuzovat tak jejich skutečný výkon.<sup>3)</sup>

---

<sup>3)</sup> Koubek v souvislosti s personálními činnostmi hovoří pouze o hodnocení pracovníků (resp. hodnocení pracovního výkonu). Vzhledem k citlivosti hodnocení, zejména v malých organizacích, kde panují užší vztahy mezi pracovníky, uvádí jako vhodné řešení zavedení koncepce řízení pracovního výkonu (Koubek, 2011, s. 30).

- *Odměňování zaměstnanců* stimuluje zaměstnance k požadovanému výkonu a za vykonanou práci jim poskytuje odpovídající kompenzaci. Ve smyslu odměňování není hovořeno jen o peněžní, ale i o nepeněžní odměně.
- *Cílem vzdělávání zaměstnanců* je utvářet, prohlubovat a rozšiřovat schopnosti zaměstnanců vztahující se k jejich požadovanému výkonu.
- *Péče o zaměstnance a pracovní podmínky* se váží k neustálému ovlivňování schopností, motivace a výkonu zaměstnanců, posilující sounáležitost s vykonávanou prací a dosahováním cílů organizace.
- *Formování pracovních vztahů* plní důležitou úlohu v dosahování adekvátní úrovně vzájemných vztahů v organizaci a to vztahů formálních i neformálních.
- *Využívání personálního informačního systému* zajišťuje zpracovávání personálních údajů, které jsou požadovanými povinnostmi, ale i nutné k zabezpečení personální práce v organizaci (Šikýř, 2012, s. 35-36).

Personální činnosti nestojí vedle sebe izolovaně, ale jsou svým obsahem a náplní provázané. Tvoří komplex vzájemně se ovlivňujících postupů, které jsou tak úlohou personální práce v organizaci. „*Optimální řízení a vedení zaměstnanců v organizaci vyžaduje, aby jednotlivé personální činnosti byly uplatňovány jako systém, který směřuje k dosažení požadovaného výkonu zaměstnanců a realizaci strategických cílů organizace*“ (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 20).

Koubek hovoří o logičnosti pořadí a za klíčové personální činnosti považuje vytváření a analýzu pracovních míst a dále hodnocení pracovníků, zkoumání a hodnocení jejich pracovního výkonu (Koubek, 2015, s. 22-23).

Právě pro úspěšnou aplikaci koncepce řízení pracovního výkonu v organizaci, které bude věnována následující kapitola, lze shledávat provázanost a sladěnost personálních činností za stěžejní.

### 3 ŘÍZENÍ PRACOVNÍHO VÝKONU A HODNOCENÍ PRACOVNÍKŮ

Vzhledem k různému chápání vztahu a postavení těchto aktivit personální práce je dále účelem tento postoj objasnit.

Armstrong považuje „řízení pracovního výkonu“ za pojem, který částečně nahradil termín „hodnocení pracovního výkonu, jenž „... *spíše připomíná formální posuzování pracovního výkonu zaměstnanců s využitím nějaké klasifikační stupnice*“ (Armstrong, 2015, s. 390). Autor se tak přiklání k tomu, aby se užívání termínu hodnocení pracovního výkonu nepoužívalo a uplatňoval se více pojem přezkoumávání pracovního výkonu, který je bližší dohodě, dialogu, spolupráci (Armstrong, 2015, s. 390). Řízení pracovního výkonu uvádí jako širší a komplexnější než hodnocení pracovníků a jejich výkonu, které bývá zpravidla formálním záležitostí, zejména při hodnotícím pohovoru (Armstrong, 2011, s. 74).

Bartoňková také vnímá rozdíl, přičemž řízení pracovního výkonu uvádí jako proces vyjadřující manažerské postupy udávání směru, sledování a měření výkonu, a které se spíše zaměřuje „...*na plánování a zlepšování budoucího výkonu než na retrospektivní hodnocení výkonu či pracovníků*“ (Bartoňková, 2010, s. 37).

Hroník shledává pojmy hodnocení pracovníků a řízení výkonnosti za právoplatné s tím, že každý jinak vyjadřuje skutečnost. Řízení výkonnosti uvádí jako širší pojem, avšak u hodnocení pracovníků zaznamenává jeho přesah nad řízením výkonnosti z důvodu jeho využití již např. při samotném výběru zaměstnanců. Obě uvedené personální činnosti považuje za součást personalistiky, resp. řízení lidských zdrojů a nevnímá je jako synonyma (Hroník, 2006, s. 12).

Wagnerová dále doplňuje, že „...*poskytuje daleko integrovanější a soustavnější přístup k řízení výkonnosti než dřívější přístup izolovaných a často neadekvátních schémat hodnocení výkonu (performance appraisal) a hodnocení pracovních výsledků*“ (Wagnerová, 2011, s. 57).

Šikýř považuje systematické hodnocení zaměstnanců za nástroj řízení pracovního výkonu zaměstnanců, jehož prostřednictvím je podávána pracovníkovi zpětná vazba o jeho pracovním výkonu (Šikýř, 2012, s. 108).

---

<sup>4)</sup> Pojmy hodnocení pracovního výkonu a hodnocení pracovníků uvádí Armstrong jako identické (Armstrong, 2015, s. 390). Podobně tak zmiňuje i Koubek (Koubek, 2011, s. 191).



Hodnocení zaměstnanců je s řízením pracovního výkonu bezesporu úzce svázáno. Proces řízení pracovního výkonu bývá však popisován jako natolik specifická činnost, která není a nemůže být pro svůj charakter a propracovanost zastoupena v každé organizaci. Management organizace pak využívá sobě přístupnější techniky zvyšování výkonnosti zaměstnanců a zavádí vlastní systémy hodnocení, přičemž důležitost hodnocení zaměstnanců jako neefektivního způsobu tím není nijak snížena. Pokud při aplikaci poskytuje organizaci obraz o výkonech, chování a rozvoji jednotlivců, může splňovat základní požadavky řízení pracovního výkonu (Kociánová, 2010, s. 144).

Z výše uvedeného je patrné, že na aspekty v souvislosti s pracovním výkonem je nahlíženo různými způsoby a i zastoupení řízení pracovního výkonu či jeho prvků a samotné hodnocení zaměstnanců bude mít v různých organizacích různou podobu.

**Takové vnímání je důležité i pro strukturu této práce, kdy je zvlášť popsán proces řízení pracovního výkonu, jako určitá koncepce, jejíž nedílnou součástí je společné vytváření dohod o pracovním výkonu, motivační vedení a nepřetržité podávání zpětné vazby s následnými hodnotícími mechanismy a zvlášť hodnocení pracovníků jako významná personální činnost, poskytující organizaci představu o výkonech i schopnostech svých pracovníků.**

### 3.1 Pracovní výkon a motivační faktory

V kontextu s přístupem řízení lidí v organizaci a jejich podněcováním k dobře odvedené práci je zmiňován **pracovní výkon**. V souvislosti s tím je žádoucí určit, co je pracovní výkon, jelikož, „...nemůžete-li definovat výkon, pak jej nemůžete ani měřit ani řídit“ (Armstrong, 2011, s. 44). Výkon je nutné odlišit ve vztahu k dané práci. Můžeme ho chápat jako výsledky, kterých mají zaměstnanci dosáhnout, či jako chování, které je pro danou práci žádoucí, či kombinací obou parametrů (Urban, 2012, s. 14). „*Pracovní výkon je dán úsilím pracovníka, jeho schopnostmi a tím, jak rozumí svým úkolům, jak chápe svou roli*“ (Koubek, 2011, s. 128). Vzhledem k tomu autor shledává pracovní výkon základním smyslem personální práce v organizaci (Koubek, 2015, s. 202).

Výkon není jen dosažení cíle, tj. výstupu, ale i jakým způsobem ho bylo dosaženo. Právě proces nabytí cíle může být předmětem změny, resp. jeho zlepšování. Armstrong zde používá termín systémové faktory (Armstrong, 2011, s. 66). „*Když se posuzuje pracovní výkon, je nutné zvažovat nejen to, čeho pracovník dosáhl nebo nedosáhl, ale také souvislosti, podmínky, za nichž k tomuto výkonu došlo a vlivy, které měly na tento výkon systémy práce a další vnější faktory*“ (Armstrong, 2011, s. 66). Je jím např. způsob řízení managementu směrem k zaměstnancům, resp. jejich vedení, které má na pracovní výkon zásadní vliv.

Tradiční způsob řízení, který jasně vymezoval specializaci dané pracovní pozice, tomu náležící úkoly a uplatňoval spíše direktivnější způsoby, nebyl oboustrannou záležitostí manažera a podřízeného pracovníka. Pracovní místo a k němu očekávané výkony byly jasně dané, omezoval se prostor pro nadstandardní výkony pracovníků, tvůrčí přístup. Modernější přístupy řízení lidí, které jsou vnímány jako vedení, přizpůsobují pracovní místa schopnostem pracovníků. Pracovní místa jsou vnímána jako pracovní role, které jsou flexibilnější k situacím i profilu pracovníka (Koubek, 2015, s. 203).

Tureckiová uvádí pro lepší pochopení vztahu mezi účinným vedením lidí a rozvojem jejich výkonů rovnici:  $PV = f(MxSxP)$ , kterou formuluje: „*Pracovní výkon je závislý na úrovni motivace a schopností pracovníka a na podmínkách, které mu pro jeho práci organizace vytvoří. Přičemž všechny tři faktory jsou propojeny tak, že je-li některý z nich blízký či roven „nule“, pak celkový výkon bude nízký, případně k němu vůbec nedojde*“ (Tureckiová, 2007, s. 9).

Pokud jsou lidské zdroje tím stěžejním v dosahování cílů, je nutné věnovat pozornost tomu, co kvalitu lidského potenciálu ovlivňuje. Je to nejen úroveň schopností, dovedností a znalostí lidí, ale především míra jejich **motivace** (Dvořáková, 2012, s. 217).

Motivace je soustavou motivů, pohnutek, které představují potřeby, zájmy a hodnoty. Lze ji definovat jako „... *vnitřní proces, který spolupůsobí na to, že se v určité situaci zachováme způsobem, který povede k dosažení cíle*“ (Tureckiová, 2007, s. 37). Můžeme ji vnímat jako sílu, která aktivuje, směřuje a udržuje chování, samotný motiv pak jako důvod něco udělat. Dobře motivovaní lidé jsou více aktivní ve svém jednání i ve snaze vykonat něco navíc (Armstrong, 2015, s. 217).

Pracovní motivace je nezbytným faktorem dosahování žádoucí úrovně pracovního výkonu. „*K pracovní motivaci lze dojít dvěma cestami. V prvním případě lidé motivují sami sebe tím, že hledají, nalézají a vykonávají práci (nebo je jim přidělena práce), která uspokojuje jejich potřeby, nebo alespoň vede k tomu, že o ní očekávají splnění svých cílů. Ve druhém případě mohou být lidé motivováni managementem prostřednictvím takových metod, jako je odměňování, povyšování, pochvala*“ (Armstrong, 2007, s. 220).

Motivaci lze obecně vnímat jako vnější a vnitřní. Vnitřní motivace vyplývá z dané práce, není iniciována vnější pobídkou. Lidé získávají pocit důležitosti a podnětnosti své práce, která umožňuje jejich osobní zapojení i rozvoj vlastních znalostí a dovedností či dosažení vytouženého úspěchu. Vnitřní motivátory jsou součástí jedince a mají déletrvající účinek. V širším pojetí lze vnitřní motivaci shledávat jako součást angažovanosti. Tímto pojmem lze nazvat stav, ve kterém jsou lidé oddáni své práci i organizaci a jsou dostatečně motivováni k dosahování vysoké úrovně výkonu. Vnější motivace<sup>5)</sup> vyjadřuje způsoby, postupy, kterými jsou lidé motivováni. Jsou většinou charakterizovány jako odměny či tresty, mající okamžitý a výrazný efekt, který ale nemusí a často ani nepůsobí na pracovníka dlouhodobě (Armstrong, 2015, s. 217-219; s. 240).

Odborná literatura nabízí řadu motivačních teorií, které mohou být návodným řešením pro manažery při aplikaci motivačních strategií v organizaci. Wagnerová v souvislosti s motivací předkládá jednu z nejznámějších teorií – Maslowovu hierarchii potřeb.

---

<sup>5)</sup> Vnější motivaci je možné vnímat do určité míry jako stimulaci. Tureckiová stimulování definuje jako vnější ovlivňování chování lidí, které nevede k uspokojování motivů přímo. (Tureckiová, 2007, s. 40).

Její jednotlivá, na sebe nasedající patra, od fyziologických potřeb, přes potřeby bezpečí, sounáležitosti, úcty a seberealizace asociuje s oblastmi pracovní motivace hierarchicky takto: mzda, pracovní jistota, přijetí pracovní skupinou, uznání, úspěch a pracovní (sebe)uplatnění (Wagnerová, 2008, s. 14). Plamínek pro manažerské potřeby předkládá pouze horní čtyři patra pyramidy a přiřazuje k nim účinné stimuly, které se shodují s motivy „připravené spouštět požadované vzorce chování“. Zároveň při postupu v hierarchii potřeb směrem vzhůru apeluje na zvyšování nároků na motivaci, která tím vyžaduje větší znalosti a zkušenosti, ale i vynaložené prostředky (Plamínek, 2015, s. 92-101). Dalším příkladem motivační teorie, která se vztahuje k činitelům působících na zaměstnance, je Herzbergova teorie dvou faktorů. Trojanová v této souvislosti hovoří o motivujících a hygienických faktorech. Prvně zmíněné jsou z dlouhodobého pohledu efektivnější, hygienické faktory nemají na motivaci přímý vliv, nicméně, „... *přestože nejsou motivační, při jejich absenci nebo nižší kvalitě samozřejmě dochází k nespokojenosti pracovníků*“ (Trojanová, 2014, s. 43).

**Motivující vedení** vedoucího zaměstnance je základním předpokladem toho, aby podřízení byli spokojeni a snažili se své pracovní cíle sladit s tím, co je důležité i pro organizaci. Mikuláščík motivační přístup manažera dává do souvislosti s měkkými prvky řízení, kterými by manažer měl koordinovat uspokojování potřeb pracovníků celé organizace, protože „... *nejde o to, vyvolat motivační klima, ale především ho udržovat a usměrňovat v průběhu celé pracovní činnosti*“ (Mikuláščík, 2015, s. 125). Owen podobně uvádí, že motivování lidí není jen o dovednostech ovlivňování druhých. Uvádí předpoklad, že pokud chceme, aby lidé vykonávali svou práci soustavně dobře bez toho, abychom je k tomu neustále pobízeli, mělo by být motivování spíše záležitostí budování trvalého vztahu (Owen, 2006, s. 95).

Stýblo dále hovoří o **inspirativním vedení**, postavené na vzájemném porozumění vedoucích a podřízených zaměstnanců, které je zdrojem efektivních pracovních výsledků i osobního uspokojení. Vedoucí pracovník nestojí stranou, stává se členem, ale i vzorem. Svými úspěchy, nadšením a schopnostmi inspiruje druhé, je jim podporou v jejich růstu a rozvoji. Autor uvádí jev zvaný „zpětnovazební smyčka“, který vyjadřuje, jak výsledky, které „...*zaznamenávají a prožívají druzí, se přenášejí zpět na člověka (leadera) a jsou-li pozitivní, inspirují i jeho*“ (Stýblo, 2012, s. 118; s. 153-155).

Plamínek dodává: „*Poměrně náročné může být vyrovnat se úspěšným na úrovni schopností, tedy obsáhnout znalosti a dovednosti, jimiž úspěšný vzor disponuje. Nejlépe se nakonec napodobují postoje, čili to, co si lídr myslí a co chce, jeho názory a motivy*“ (Plamínek, 2015, s. 35).

Motivace v pracovním prostředí je výsledkem působení mnoha vlivů a přístupu zúčastněných stran na tomto procesu. Manažeři volí různé motivační prostředky s ohledem na cíle organizace, aktuální situaci i osobnosti pracovníka.

Někdy jsou organizacemi vytvářeny **motivační programy**, u nichž se předpokládá propojenost s celkovou organizační strategií. Postihují opatření v oblasti řízení lidských zdrojů, které mají vliv nejen na pracovní výkon a postavení zaměstnanců, ale i na kvalitu a stabilizaci vztahů na pracovišti. Mezi taková opatření lze zahrnout oblast hmotných podnětů - zaměstnaneckých výhod a odměňování, oblast výběru a hodnocení zaměstnanců v návaznosti na jejich rozmístění a možnostmi perspektiv v organizaci či systémy péče o rozvoj zaměstnanců, tj. zvyšování znalostí, pracovních schopností, sociálních dovedností (Dvořáková, 2012, s. 240). Motivační program má podle Kociánové vycházet z analýzy pracovních motivů a má zahrnovat takové stimulační nástroje, aby byly v souladu s prioritami pracovníků (Kociánová, 2010, s. 39).

Následující kapitola se bude zabývat přístupem řízení lidí v organizaci, kterým je řízení pracovního výkonu. Se souhlasným definováním Plamínka, kdy principem motivace je „... *nenásilné vytvoření pozitivního přístupu k něčemu, často k nějakému výkonu či typu chování*...“, lze řízení pracovního výkonu, které je charakterizováno podporou motivace k lepšímu využívání schopností lidí a zvyšování jejich spokojenosti s prací, považovat za efektivní přístup k řízení lidí v organizaci (Plamínek, 2015, s. 16).

### 3.2 Řízení pracovního výkonu

Šikýř představuje řízení pracovního výkonu jako integrální součást řízení lidských zdrojů v organizaci. Je nástrojem vedoucího pracovníka řídit a vést své zaměstnance k požadovanému výkonu sjednané práce a tím dosahovat strategických cílů organizace. Předpokladem efektivního řízení pracovního výkonu je tak jeho realizace liniovými manažery v souladu s podmínkami organizace, přenesení na všechny zaměstnance a propojení jeho řízení s ostatními personálními činnostmi (Šikýř, 2014, s. 111).

První zmínky, charakteristiky řízení pracovního výkonu jsou uváděny v 70. letech 20. století. Řízení pracovního výkonu bylo vnímáno jako nový přístup k řízení, v 90. letech již získal na vážnosti zejména v kontextu s řízením lidských zdrojů a byl na základě výzkumného projektu definován (Armstrong, 2011, s. 34-36).

Řízení pracovního výkonu vychází ze systému měření výsledků podle cílů (management by objectives), kdy „... *MBO posuzuje výkonnost hodnoceného na základě jeho úspěchu v dosahování cílů, které si společně s nadřízeným stanovil*“ (Wagnerová, 2011, s. 58). Armstrong v souvislosti s vývojem řízení pracovního výkonu směřuje jeho základ k (vědeckým řízením ovlivněným) hodnocení podle zásluh, ze kterého vzešlo právě hodnocení pracovního výkonu a řízení podle cílů (Armstrong, 2015, s. 390). Tureckiová však shledává v řízení pracovního výkonu oproti řízení podle cílů větší porozumění jednotlivých pracovníků v zaměření organizace, chápání a sdílení vize a strategie (Tureckiová, 2007, s. 51).

V odborných publikacích je uvedeno množství definic pojmu řízení pracovního výkonu: „*Řízení pracovního výkonu je proces, jehož účelem je vytvořit společné chápání, společnou shodu v tom, čeho má být dosaženo a jak toho má být dosaženo...*“ (Armstrong, 2011, s. 71).

„... *je nepřetržitý a flexibilní proces, který se týká vedoucích a jimi řízených pracovníků, kteří jednají jako partneři v rámci stanovení toho, jak nejlépe mohou společnou práci dosáhnout žádoucích výsledků*“ (Bartoňková, 2010, s. 37).

„... *představuje strategičtější a integrovanější přístup založený na principu řízení lidí na základě ústní dohody nebo častěji písemné smlouvy mezi manažerem ... a pracovníkem*

*o budoucím pracovním výkonu a osvojování si schopností potřebných k tomuto pracovnímu výkonu“ (Koubek, 2011, s. 191).*

*„... je založeno na vzájemné dohodě mezi manažery a zaměstnanci o požadovaném pracovním výkonu ... a přímé odpovědnosti manažerů za řízení a vedení podřízených zaměstnanců k vykonávání sjednané práce... “ (Šikýř, 2012, s. 113).*

*„... je do značné míry procesem měření výsledků ve formě odvedeného výkonu v porovnání s očekáváním, které je vyjádřeno v podobě cílů“ (Bartoňková, 2010, s. 40).*

*„Je to postup vytváření sdílené představy o tom, čeho má být dosaženo“ (Wagnerová, 2011, s. 58).*

*„V systému řízení pracovního výkonu tedy nejde o pouhé „řízení“, ale současně o rozvoj schopností a motivace pracovníků k vyššímu (lepšímu) pracovnímu výkonu“ (Tureckiová, 2007, s. 52).*

Uvedené charakteristiky zřetelně vykazují některé shodné znaky. Jedním z nich je chápání řízení pracovního výkonu jako procesu, tzn. něčeho probíhajícího, s určitým vývojem. Jak bude ještě blíže popsáno, jedná se o cyklické vykonávání specifických činností od dohody, přes řízení výkonu až po jeho posuzování, které je základem uzavření dohody nové. Dalším faktorem, který je přisuzován řízení pracovního výkonu, je vnímání shody, domluvy, společného přístupu, participace obou stran - vedoucího pracovníka a zaměstnance. Účast manažerů, jejich odpovědný, motivující přístup a zapojení pracovníka do celého procesu je v řízení pracovního výkonu zásadní. Předpokladem by se tak mělo stát strategické uvažování ze strany managementu o dalším možném a žádoucím vývoji organizace. Umět se i přes operativní záležitosti dívat dopředu, předvídat, využívat příležitostí, dokázat se včas rozhodnout.

V neposlední řadě je tu oblast rozvoje, která, v závislosti na stále zvyšujících se nárocích trhu a měnících se požadavcích na schopnosti, znalosti a dovednosti, zabezpečuje co nejefektivnější využití potenciálu pracovníků.

---

V publikacích o řízení pracovního výkonu jsou užívány výrazy jako systém, proces. Pojem „systém“ určuje spíše stabilní a standardizovaný přístup, což řízení pracovního výkonu není příliš blízké. Armstrong proto podněcuje k používání slova „proces“, který více charakterizuje jeho flexibilní pojetí (Armstrong, 2007, s. 419).

Jak dále autor uvádí, nelze hovořit v souvislosti s řízením pracovního výkonu ani o tom, že by byl metodou či nástrojem řízení lidských zdrojů (Armstrong, 2015, s. 393).

Někteří autoři (Armstrong, 2011; Dvořáková, 2012) vnímají spojitost řízení pracovního výkonu s klimatem v organizaci a zmiňují etické hodnoty, které je při zavádění nezbytné dodržovat. Jsou jimi vzájemný respekt a respekt jedince, spravedlnost, slušnost, ale také průhlednost a nestrannost. Armstrong předkládá řízení pracovního výkonu jako součást systému organizace, dává ho do souvislosti s celou kulturou organizace a předpokládá jejich „vysoký stupeň souladu“. Řízení pracovního výkonu tak považuje za nástroj k případné změně organizační kultury, jejímž cílem je podávání vysokého výkonu, angažovanost a participace pracovníků (Armstrong, 2011, s. 49).

Vedle řízení pracovního výkonu se v literatuře (např. Tureckiová, 2009) objevuje pojem řízení podle kompetencí jako progresivní systém personální práce v organizaci. V systému řízení podle kompetencí jsou jasně definovány nejen vstupní požadavky na znalosti a schopnosti pracovníka, ale zároveň je zřejmé, jaký výkon bude považován za standard, jaké výsledky a chování jsou očekávány. Snahou systému je přenést na pracovníky větší odpovědnost za vlastní rozvoj a řízení profesní dráhy (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 95-98).

Autoři shledávají zřejmou provázanost řízení podle kompetencí s řízením pracovního výkonu. Popisují oba systémy jako strategie zaměřené na cíl, které přesně formulují zejména výkonové kompetence. Do popředí vstupují přímí nadřízení, manažeři, kteří se spíše než na operativní řízení zaměřují na komunikaci se zaměstnanci, poskytování zpětné vazby, předávání odpovědnosti s přizváním podřízených k participaci na řízení (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 95-99).

### **3.2.1 Proces řízení pracovního výkonu**

V literatuře bývá (Armstrong, 2007; Koubek, 2015; Kociánová, 2010) řízení pracovního výkonu často popisováno jako **cyklus činností**:

- dohody o pracovním výkonu, včetně plánování osobního rozvoje
- řízení pracovního výkonu v průběhu období
- zkoumání a posuzování pracovního výkonu

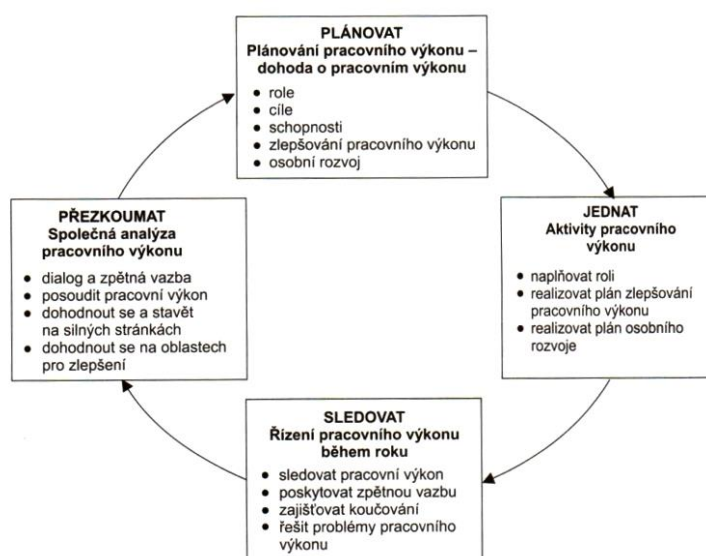


Armstrong řízení pracovního výkonu představuje jako přirozený proces řízení složený z těchto fází: *plan* (plánovat) – *act* (jednat) – *monitor* (sledovat) – *review* (přezkoumat) (Armstrong, 2015, s. 394). Cyklus řízení pracovního výkonu dává Tureckiová do souvislosti se strategií organizace a spíše než opakování jednotlivých fází zdůrazňuje rozvojový prvek, vzestupnou tendenci tohoto cyklu a to zejména ve své poslední fázi (Tureckiová, 2007, s. 52).

Cyklus jednotlivých fází je uveden v následujícím grafu:

Obrázek 1: Cyklus řízení pracovního výkonu.

Zdroj: Armstrong, 2015, s. 394



**Dohoda o pracovním výkonu**, někdy též uváděno smlouva, je společným stanovením toho, jaký výkon se od pracovníka očekává, tzn. obsah a výsledky práce, za jakých podmínek a jak bude výkon měřen i jaké podpory se mu dostane ze strany vedení. Takové projednání a uzavření dohody lze považovat za fázi plánování pracovního výkonu (Koubek, 2015, s. 205). Jedná se o ústní, lépe však písemné ujednání mezi manažerem a podřízeným zaměstnancem na určité období. Podkladem pro uzavření dohody jsou popisy pracovních míst nebo definování profilu role pracovníka, tj. dohodnutý souhrn výsledků, požadovaných schopností i očekávaného chování. Nejvýznamnější oblasti výsledků lze pak definovat v podobě formě cílů, kterých má být dosaženo (Armstrong, 2015, s. 393).

Určující pro stanovování cílů by měla být s vize a poslání organizace. „*Strategie firmy, která sestává z vize a posléze z cílů na různých úrovních, od nejvyšší až po tu nejnižší, je naprosto nezbytná. Firma bez vize a bez jasné a zřetelné strategie není v dlouhodobém měřítku schopna přežít, protože bude pouze reagovat na situaci ve svém okolí, aniž by skutečnost aktivně měnila a vyvíjela směrem, který je pro ni prospěšný*“ (Wagnerová, 2011, s. 57). Je však důležité, aby vize byla vyjádřena konkrétně a takovým způsobem, který by dal zaměstnancům smysl a pobízel k její realizaci. Řízení pracovního výkonu je vhodné začít právě u stanovování strategických cílů a základních hodnot v organizaci. Právě kvalita vstupu by měla být kritickým faktorem toho, jak bude následně celý proces fungovat (Cardy, 2015, s. 3).

V souvislosti s tím, že veškeré snažení o zlepšení výkonu pracovníků má směřovat k efektivnějšímu fungování organizace, je účelné cíle organizace a cíle pracovníků sjednotit. Armstrong dále hovoří o kaskádovém přenášení cílů, kdy je velmi efektivní dát prostor podnětům zdola, respektovat názory pracovníků při úpravách cílů vyšší úrovně (Armstrong, 2011, s. 117). Jedním z rozhodujících kritérií pro stanovení jakéhokoli cíle je jeho měřitelnost. <sup>6)</sup> V propojení s pracovním výkonem zjistíme, že některé úkoly jsou kvantifikovatelné, tudíž dobře změřitelné, u jiných, např. chování, je to složitější. Pak je důležité posuzovat výkon pomocí srovnání toho, co se očekávalo s tím, čeho bylo dosaženo (Armstrong, 2007, s. 421). „*Chování nelze měřit kvantitativním způsobem, ale může být posuzováno s ohledem na definice toho, co je dobré a nikoliv tak dobré chování, a na základě důkazů, které lze použít k identifikaci pro účely tohoto posuzovaného chování*“ (Armstrong, 2007, s. 421).

Jasně stanovení kritérií měření, kterými bude následně sledována úroveň výkonu, se stává součástí uzavřené dohody. Pracovník ví, co se od něj očekává, manažer zase, co má v řízení pracovníkovu výkonu sledovat, kde poskytnout podporu a vedení. Zřetelné vyjádření podoby očekávaného výkonu pracovníka považuje Tureckiová za prevenci vzniku nedorozumění či zklamání, které by mohlo vést naopak ke snížení výkonu (Tureckiová, 2007, s. 45).

---

<sup>6)</sup> Měřitelnost cíle je spojována s metodou SMART, která určuje pravidla dobře stanoveného cíle. S-znamená konkrétní, specificky stanovený cíl, M-vyjadřuje již zmíněnou měřitelnost dosaženého cíle, A-jeho akceptovatelnost, tj. přijatelnost pro jedince, R-je reálná splnitelnost cíle v daném čase a T-vyjadřuje časové vymezení cíle (např. Pilařová, 2008, s. 28-29).

Jako další nástroj, kterým se dají vyjádřit očekávání od výkonu a rozvoje pracovníka jsou uváděny modely kompetencí, které při správném nastavení „...*popisují charakteristiky výkonu ve formě pozorovatelných a měřitelných projevů chování*“ (Tureckiová, 2007, s. 46). Určují, jaké má mít pracovník znalosti a dovednosti a jak má tyto kompetence používat, aby sloužily jeho dalšímu rozvoji. Jde o jiný způsob popisu pracovní pozice, pracovní role, které si organizace vytváří za účelem vyjasnění vzájemných očekávání a vyhodnocování výkonu pracovníků (Tureckiová, 2007, s. 45-46).

Na plánování pracovního výkonu je žádoucí navázat vypracováním **plánu osobního rozvoje pracovníka**. Pokud jsou v průběhu řízení pracovního výkonu shledány nedostatky ve schopnostech, znalostech či dovednostech pracovníka, pak je důležité stanovit, jak tuto mezeru vyplnit. A právě plán osobního rozvoje určuje to, co se má udělat a jakým způsobem, aby se předpoklady pro výkon pracovníka zlepšily (Koubek, 2015, s. 205). Armstrong doporučuje, aby plán obsahoval potřeby rozvoje, stanovil očekávané cíle, výsledky a definoval aktivity, které by naplnily stanovené potřeby. Zároveň je vhodné určit, jakou úlohu bude mít v rozvoji zaměstnanec a jakou podporu dostane od manažera a ostatních lidí v organizaci. V neposlední řadě by měl plán osobního rozvoje sledovat časový plán a vyhodnocení výsledků rozvojových aktivit včetně efektivity jejich naplnění (Armstrong, 2008, s. 112). „*Jednotliví zaměstnanci přijímají odpovědnost za vypracování a uskutečňování plánu osobního rozvoje, ale přitom jsou podporováni ze strany organizace a manažerů*“ (Armstrong, 2015, s. 362).

Fáze mezi uzavřením dohody o pracovním výkonu a jejím posuzováním ve stanoveném období tvoří trvalé sledování pracovníka výkonu. Jde o etapu **řízení výkonu pracovníka**, porovnávání podávaného výkonu s dohodnutými cíli, poskytování potřebné podpory. „*Pracovník by měl být veden k tomu, aby neváhal kdykoliv přijít za svým nadřízeným s jakoukoliv záležitostí týkající se jeho práce. Mělo by mu být nasloucháno a umožněno, aby vyslovoval své náměty a kritické připomínky (i k osobě nadřízeného)*“ (Koubek, 2015, s. 206). Jako základní charakteristiku této fáze uvádí autor konání jinak běžných manažerských postupů: nepřetržité poskytování zpětné vazby, udávání směru, monitorování a měření výkonu a s tím související podnikání potřebných kroků. A to vše za předpokladu oboustranné komunikace a vzájemného partnerství (Koubek, 2011, s. 196).

**Zpětná vazba**, která byla již několikrát zmiňována, je termínem obecně užívaným, je součástí každodenního života. Dává člověku zpětnou informaci o tom, jak se výsledek snažení shoduje s tím, co bylo jako cíl snažení stanoveno. Armstrong přímo definuje: *„Zpětná vazba je poskytování informací lidem o tom, jak si vedli, pokud jde o výsledky, události, kritické případy a důležité, žádoucí chování..... upevňuje a posiluje efektivní chování a ukazuje, kde a jak je třeba chování změnit“* (Armstrong, 2011, s. 121-122).

V návaznosti na řízení pracovního výkonu lze zpětnou vazbu považovat za klíčový prvek. Urban ji zmiňuje jako jeden z nejdůležitějších předpokladů výkonnosti a současně jako faktor motivace. Jedním z důvodů, proč zaměstnanci nepodávají takový výkon, který se od nich očekává, je právě nedostatečně nebo nevhodně poskytovaná zpětná vazba (Urban, 2012, s. 60).

Efektivní zpětná vazba by měla být ideálně pozitivní. Nicméně určité situace, které budou potřebovat korekci/nápravu nedostatečného výkonu pracovníka, vyžadují po manažerovi podat negativní informaci tak, aby měla ve zpětné vazbě pozitivní efekt. Lze doporučit použít kombinaci negativního a pozitivního sdělení, mít připravené věcné argumenty, ujistit se o porozumění zpětné vazby příjemcem, dát mu prostor k vyjádření, navrhnout řešení, povzbudit, dohodnout společně a konstruktivně na dalších opatřeních (Tureckiová, 2007, s. 68-69).

Hroník upozorňuje při podávání zpětné vazby na zachování základních pravidel: popisovat pouze chování, nikoli osobnost a poskytovat specifické informace, nikoli zobecňující tvrzení. Zároveň připouští, že zpětná vazba od druhých je jedním ze základů hodnocení, přičemž nejdůležitější je zajistit, aby byla druhým přijata (Hroník, 2006, s. 51-52). Tureckiová uvádí dva důvody pro použití zpětné vazby. Jednak poskytuje lidem další informace o věcné stránce jednání a o nich samotných a zároveň umožňuje příjemci sdělení lépe se rozhodnout, jak následně jednat (Tureckiová, 2007, s. 67). Urban uvažuje nad správným načasováním a zdůrazňuje, že zpětná vazba, která je podána okamžitě po dosažení velmi dobrého výkonu zvyšuje pravděpodobnost, že pracovník bude svůj velmi dobrý výkon v nadcházejícím období opakovat (Urban, 2012, s. 63).

Z výše uvedeného je patrné, jak průběžné zpětnovazební činnosti manažera ovlivňují výkon práce pracovníka, ať je obsah informace pozitivní či negativní. *„Zaměstnanci jsou nejspokojenější, když se jim dostává vyvážené pozitivní i konstruktivní negativní zpětné*

*vazby, ale jsou spokojenější, i když se jim dostává pouze negativní zpětné vazby než žádné“* (Management mateřských škol, 2012, s. 43-44).

Právě manažerovu lhostejnost představuje Plamínek jako nežádoucí skutečnost, která lidi nejvíce zraňuje, jelikož „... *bývá vnímána hůře než vztahy negativní - tedy kritika, odsuzování či neoblíbenost*“ (Plamínek, 2015, s. 30).

Závěrem lze shrnout, že dobře vedená zpětná vazba upevňuje vzájemnou komunikaci v organizaci, posiluje efektivní chování, udává směr, jak zlepšit případné nedostatky. V průběhu procesu řízení pracovního výkonu má zpětná vazba zpravidla neformální charakter, přesto musí poskytovat jasná fakta, nikoli subjektivní názory.

**Přezkoumávání a posuzování pracovního výkonu<sup>7)</sup>** lze popsat jako konkrétní vyjádření skutečností, které vychází z reálného, průběžného sledování výkonu pracovníka. Proces řízení pracovního výkonu pomyslně uzavírá. V návaznosti na cyklické pojetí má být ale zejména podkladem pro uzavření nové dohody o pracovním výkonu se stanovením upravených cílů rozvoje a zlepšování výkonnosti (Koubek, 2015, s. 205). Armstrong k fázi prozkoumávání a posuzování pracovního výkonu uvádí, že „...*umožňuje projednávat klíčové otázky týkající se pracovního výkonu a individuálního rozvoje...manažerům a zaměstnancům umožňuje společně v pozitivním duchu projednat, jak pracovní výkon v budoucnosti zlepšovat a jak řešit jakékoliv problémy spojené s plněním běžných standardů a dosahováním vytčených cílů*“ (Armstrong, 2015, s. 395). Vzhledem k tomu, že veškeré negativní projevy měly být zaznamenány a případně řešeny v průběhu procesu řízení pracovního výkonu, nemělo by závěrečné posuzování přinášet žádné překvapující informace (Armstrong, 2015, s. 395). Ve fázi přezkoumávání a posuzování pracovního výkonu, i když je spíše formálního charakteru, by mělo být minimalizováno hodnocení shora i vedení rozhovoru typu kladení otázek jedním a odpovídání na ně druhým ze zúčastněných, ale „...*mělo by jít o volně plynoucí, otevřené setkání, kde se vyměňují názory za účelem dosažení oboustranně odsouhlasených závěrů*“ (Koubek, 2011, s. 196).

---

<sup>7)</sup> Někdy bývá tato fáze pojmenovávána jako „hodnocení pracovního výkonu.“ (Šikýř, 2012). Armstrong vysvětluje, že pojem hodnocení spíše evokuje dřívější praxi hodnocení pracovníků, tj. jednostrannou záležitost a doporučuje v procesu řízení pracovního výkonu pojmenování „prozkoumávání a posuzování“ (Armstrong, 2015, s. 390).

Kociánová zmiňuje pravidla, která mají být při setkání za účelem přezkoumávání a posuzování pracovního výkonu dodržována a vnímá je ve své podstatě shodná s pravidly vedení hodnotících rozhovorů. Uvádí dobrou připravenost, vytvoření správné atmosféry, postup podle jasně strukturovaných bodů, podávání dobré zpětné vazby, povzbuzování pracovníků k sebehodnocení, zaměření se na výkon, ne osobnost pracovníka, nedopouštění se neočekávané kritiky a dohodnutí se na cílech a plánu dalšího postupu. (Kociánová, 2010, s. 143).

Armstrong je nazývá dvanácti zlatými pravidly a dále definuje: produktivní využití času, snahu schválit a nechat zaměstnance co nejvíce hovořit a společně analyzovat pracovní výkon. Zároveň ale upozorňuje, že uvedené nastavení pravidel může fungovat jen tam, kde kultura organizace bude takový přístup podporovat. Samotné formální posuzování pracovního výkonu časově zasazuje do doby během setkání či po něm a nabízí tři varianty forem provedení. Jedním z nich je celkové posuzování, založené na obecné analýze výkonu podle bodů uzavřené dohody. Jde o písemně zaznamenané shrnutí názoru na úroveň výkonu. Tento způsob je spíše obecným, povrchním posouzením, které nepřesně odhaluje jedince, kteří se nacházejí svým výkonem mezi vynikajícím a nedostatečným výkonem. Je proto vhodné spíše výkon kategorizovat. Tento předpoklad splňuje forma klasifikování, kdy hodnotitel pomocí klasifikační stupnice, ať už abecední či numerické, která může být slovně popsána, posuzuje úroveň výkonu. Další alternativou ke klasifikování je vizuální posuzování, které je založeno na dohodě manažera a zaměstnance, kde by se měl zaměstnanec svým výkonem nacházet ve vytvořené matici pracovního výkonu. Výhodou oproti již zmíněné klasifikaci je, že umožňuje nejen bližší charakteristiku úrovně výkonu zaměstnance, ale nabízí i varianty možných opatření (Armstrong, 2015, s. 398-399).

Na základě dohody o pracovním výkonu mezi manažerem a podřízeným pracovníkem dochází ke spojitosti pracovních úkolů, vzdělávání a rozvoji pracovníka, posuzování jeho pracovního výkonu a odměňování pracovníka (Armstrong, 2015, s. 203). Autor upozorňuje na to, že odměňování by v souvislosti s řízením pracovního výkonu mělo být pojato v co možná nejširším pojetí. Předpokládá tak využívání nepeněžních forem odměny, které jsou podpůrnými prostředky větší aktivity pracovníka (Armstrong, 2015, s. 407).

Hroník se také zabývá provázaností hodnocení výkonu s odměňováním a upozorňuje na nezbytnost předem jasně definovat, jak bude výsledek na odměnu převeden, aby celý systém neznehodnotil (Hroník, 2006, s. 80). „*Odměna za správně odvedenou práci zvyšuje pravděpodobnost, že zaměstnanci svou práci odvedou správně i v budoucnu*“ (Urban, 2012, s. 74). Autor tak směřuje ke skutečnosti, že pokud zaměstnanec za svůj dobrý výkon odměnu nedostane, snižuje se pravděpodobnost dobrého výkonu v následujícím období. Pro lepší účinnost odměny doporučuje její včasné poskytnutí, nejlépe bezprostředně po podání výkonu. Jako nejjednodušší nabízí uznání a pochvalu, ale i jiné nefinanční přesto "hmatatelné" odměny, vztahující se k nefinanční motivaci (Urban, 2012, s. 75).

### 3.2.2 Zhodnocení procesu

V koncepci řízení pracovního výkonu lze určitě shledávat velký přínos pro všechny subjekty: pracovníky, manažery i pro organizaci, samozřejmě za předpokladu, je-li prováděno správným způsobem. Může se tak předejít mnoha nesnázím nebo může nabídnout řešení problémů, které se běžně v organizaci vyskytují. Řadu výhod, které řízení pracovního výkonu pro vedoucí pracovníky přináší, je nutné spojit s důvěrou manažera ve své podřízené, neobávat se ztráty autority předáním části svých pravomocí (Koubek, 2011, s. 198).

Řadoví pracovníci dobře vedeným procesem mají jasnou představu o své roli v organizaci a předáním odpovědnosti se stávají samostatnější, motivovanější a spokojenější (Koubek, 2011, s. 197-199). Tím, že řízení pracovního výkonu není jednostrannou záležitostí, ale participativním dialogem zúčastněných stran o lepším výkonu, se v závěru stává hlavní výhodou pro organizaci, aby byla úspěšnou, konkurenceschopnou a efektivní. Tureckiová řízení pracovního výkonu považuje za zatím „...*nejpropracovanější a nejucelenější způsob, jak řídit (spíše usměrňovat) výkon a dále rozvíjet výkonnost zaměstnanců a to v souladu s větším důrazem na porozumění zaměření organizace ze strany řadových pracovníků*“ (Tureckiová, 2007, s. 51).

Přes pozitivní a přínosné argumenty Armstrong uvádí i kritické pohledy na celý proces řízení pracovního výkonu a rozděluje je na ty, které řízení pracovního výkonu uvádějí jako „dobrý nápad, který nefunguje a jako špatný nápad, který nefunguje“. Jsou tím myšleny

názory, že manažeři nemají na realizaci celého procesu valný zájem, ať již z důvodu neznalosti a tím formálního až byrokratického vykonávání, které má ve výsledku jen povrchní charakter, obav z hodnotícího procesu, tak mínění, že odměňování na základě výkonu může být neobjektivní (Armstrong, 2011, s. 55-56).

Při zavádění procesu řízení pracovního výkonu v organizaci jsou na vedoucího pracovníka vždy kladeny zvýšené nároky z oblasti komunikačních dovedností – vyjednávací, přesvědčovací a hodnotitelské. Od pracovníka se očekává schopnost identifikovat a využívat své silné stránky a možnosti sebezvoje (Tureckiová, 2007, s. 51-53).

Důležitým aspektem je akceptovatelnost všemi, od vedoucích pracovníků, před liniové manažery po samotné pracovníky, vytvořit u nich zájem a podporujícím přístupem je naučit potřebným dovednostem. Řízení pracovního výkonu je nutné považovat za neustále probíhající proces. Podle Armstronga by se neměl stát pro manažera něčím výjimečným a obtěžujícím, ale mělo by jít o přirozený způsob řízení lidí v organizaci. (Armstrong, 2011, s. 24).

---

Armstrong s odkazem na šetření e-reward 2005 uvádí čtyři největší problémy, týkající se procesů řízení pracovního výkonu, které respondenti tohoto šetření definovali: liniový manažeři nemají potřebné schopnosti, řádně nerozlišují, když posuzují pracovní výkon, nejsou tomuto procesu oddáni a jsou zdrženliví v přezkouvání pracovního výkonu. Jsou zde uvedeny možnosti, jak tyto problémy respondenti řeší (zapojit liniové i vrcholové manažery do vytváření celého procesu, zajistit vzdělávání, vyvarovat se byrokratickému systému, zdůrazňovat řízení pracovního výkonu jako přirozený proces řízení a přesvědčit liniové manažery o vzájemném přínosu formálního přezkouvání pracovního výkonu (Survey of Performance Management Practice. Stockport, e-reward in Armstrong, 2015, s. 403).



### 3.3 Hodnocení pracovníků

Hodnocení pracovníků je některými autory (např. Šikýř, 2012) uváděno jako nástroj řízení pracovního výkonu, jindy (Armstrong, 2015; Koubek, 2015) je vnímáno jako termín shodný s hodnocením pracovního výkonu. Hodnocení pracovníků je bezesporu s řízením výkonu pracovníka úzce spjato, avšak ve shodě s Koubkem nelze, v souvislosti s hodnocením, vnímat pracovní výkon doslovně jako výsledek, ale spíše v širším rozsahu, „...tj. jako jednotu výsledků práce, pracovního a sociálního chování i schopností a charakteristik, jež mají vztah k vykonávané práci a k podmínkám a prostředí, v nichž se práce vykonává“ (Koubek, 2015, s. 208).

Hodnocení pracovního výkonu bylo obecně vnímáno jako jednostranný, shora vedený systém, charakteristický svým byrokratickým přístupem, zaměřeným na kvantitativní cíle bez návaznosti na budoucí rozvoj (Armstrong, 2011, s. 417). Takový konvenční způsob hodnocení, který byl více záležitostí personálního útvaru než liniiových manažerů a často úzce propojen s odměňováním, je v současnosti vnímán jako formální akt, který nepřináší zaměstnanci ani organizaci požadovaný efekt pro další rozvoj, protože není „...často ničím jiným než analýzou toho, kde se hodnocený právě nachází a z čeho vyšel“ (Armstrong, 2015, s. 395).

Nové přístupy se tak již odklánějí od kvantitativního pohledu na věc. Hodnocení je více vnímáno jako nástroj zkvalitňování a rozvoje lidských zdrojů a tím je i základem pro zkvalitňování řízení celé organizace. Efektivita systému hodnocení závisí na přístupu manažerů, jejich motivačním vedení a nastavením správné komunikace s přizváním pracovníka k řešení problémů (Dvořáková, 2012, s. 257). „Hodnocený se stává aktivním subjektem hodnocení, nikoli jeho pasivním objektem“ (Hroník, 2006, s. 18).

Hodnocení má přinášet pracovníkovi odezvu k jeho vykonávané práci, usměrňovat jeho pracovní výkon žádoucím způsobem tak, aby ho motivoval k ještě lepšímu výkonu a podporoval jeho osobnostní rozvoj. Organizaci by mělo hodnocení zaměstnanců podávat informaci, jak plní zaměstnanci požadavky své práce, zda a jakou měrou je nutné jim poskytnout podporu. Hodnocení nemusí být vždy zúčastněnými stranami přijímáno kladně, ale bez něj by nebylo reálné pracovníka směrem k žádoucímu výkonu ovlivňovat.

Výše uvedené charakteristiky vyjadřují, že hodnocení pracovníků není samoúčelné, ale má svůj záměr, cíl. Obecně je cílem to, co nás vede vpřed a hodnocení by mělo být cestou

k vyššímu výkonu. Hroník shledává v hodnocení pracovníků několik cílů, ale nabádá k tomu, aby nebyla na všechny zaměřena stejná pozornost, což by tříštilo celkové nasazení (Hroník, 2006, s. 22). Plamínek zmiňuje obrat „hra na hodnocení“, kterým se snaží ozřejmit neúčelnost hodnocení, které nemá předem ujasněné cíle, pravidla a způsoby monitorování výsledků (Plamínek, 2009, s. 96). Vzhledem k tomu, že bez systému kvalitního a objektivního hodnocení pracovníka je velmi složité efektivně vykonávat další personální činnosti jako rozmisťování, povyšování a odměňování, lze konstatovat, že cíle hodnocení mají multifunkční charakter (Dvořáková, 2012, s. 258).

Hodnocení pracovníků bude dále vnímáno jako významná personální aktivita manažerů na všech stupních řízení, která svým systémovým řešením zaujímá jednu z nejstrategičtějších pozic v soustavě činností personální práce.

### 3.3.1 Systém hodnocení pracovníků

Zatímco proces řízení pracovního výkonu definovaný v předchozí kapitole, je spíše doporučením, jak efektivně vést zaměstnance k požadovaným výkonům a zajistit organizaci prosperitu a rozvoj, tak hodnocení zaměstnanců je pro vedoucí pracovníky nejen nezbytnou nutností, ale i povinností, ukotvenou v legislativních normách.<sup>8)</sup>

Bylo již řečeno, že organizace, které nevyužívají procesu řízení pracovního výkonu, zavádějí vlastní způsoby hodnocení, kterým by požadovaný výkon pracovníka zajistily. Často jím je **systém hodnocení**, který postihuje pracovní výkon i pracovní chování a kdy je hodnocení zároveň provázáno se vzděláváním, osobním rozvojem pracovníků i řízením jejich kariéry (Kociánová, s. 2010, s. 145). Autorka tak směřuje k souvislosti systému hodnocení s efektivností řízení organizace, s tím, že systém hodnocení pracovníka nemá skončit na pouhém zhodnocení výkonu, ale má být definován a sledován rozvojový potenciál. Dále specifikuje principy systému hodnocení tím, že hodnocení má provádět jeho přímý nadřízený (s výjimkou vícezdrojového hodnocení), má vycházet z výsledků výkonu sledovaného období a realizováno podle jednotných zásad s volbou organizací

---

<sup>8)</sup> „Vedoucí zaměstnanci jsou ... povinni řídit a kontrolovat práci podřízených zaměstnanců a hodnotit jejich pracovní výkonnost a pracovní výsledky...“ (§ 302 zákona č.262/2006 Sb., Zákoník práce)

přístupných metod a obsahu práce odpovídajících kritérií (Dvořáková, 2012, s. 257-259). Hroník podobně uvádí, když se opírá o zásadu hodnocení pracovníků, kterou formuluje „*Nejdříve koho, co, až pak jak a čím*“ (Hroník, 2006, s. 23). Systém hodnocení pracovníků Šikýř charakterizuje zjednodušeně tak, že především je důležité znát odpověď na otázku: proč, co, jak a kdo bude hodnotit (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 113).

Hodnocení se nejčastěji v odborné literatuře člení na formální a neformální. (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012; Koubek, 2011; Kociánová, 2010). Šikýř v souvislosti s formálním a neformálním hodnocením zaměstnanců zmiňuje zpětnou vazbu jako způsob získávání a poskytování hodnotících informací, která je „...*základním nástrojem řízení a vedení zaměstnanců*“ (Šikýř, 2014, s. 110).

Owen vnímá formální hodnocení jako formální zpětnou vazbu a neformální hodnocení jako neformální poskytování zpětné vazby, přičemž u obou variant se přiklání k tomu, aby mělo hodnocení vždy rozvojový charakter, které jej činí pro pracovníky pozitivnějším, konstruktivnějším a podnětnějším (Owen, 2006, s. 109-111).

Neformální hodnocení je možné chápat jako příležitostné, založené na běžném kontaktu a sdělení názoru na úroveň práce podřízeného pracovníka, jehož výsledkem je poskytnutí okamžité zpětné vazby. Není obvykle písemně zaznamenáváno a nebývá ani součástí dalšího rozhodování, „...*má však značný význam pro usměrňování práce pracovníka, jeho povzbuzování a oceňování jeho dobré práce*“ (Koubek, 2011, s. 124).

Naproti tomu formální hodnocení je plánovité, pravidelné, systematické a více racionálnější. Jeho součástí je písemný záznam, který je podkladem pro další rozvoj pracovníka. Podstatou formálního hodnocení je, na rozdíl od hodnocení neformálního, že se na něj zúčastněné strany mohou připravit, neprobíhá nahodile (Koubek, 2011, s. 124). „*Formální hodnocení se uplatňuje při zkoumání a posuzování pracovního výkonu podřízeného zaměstnance za určité období, kdy vedoucí zaměstnanec informuje a projednává s podřízeným zaměstnancem dosažený pracovní výkon, schopnosti, motivaci, podmínky*“ (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 113).

Pilařová užívá jiné členění a představuje hodnocení nesystematické, tj. takové, které je realizováno v souladu se zásadami poskytování zpětné vazby, je nahodilé a má neformální charakter. Dále uvádí hodnocení systematické, které člení na hodnocení

kompetencí (dlouhodobé hodnocení vlastností, dovedností, schopností a postojů), hodnocení výkonu (zaměřené na hodnocení množství a kvality vykonané práce) a hodnocení mimořádné, které se váže ke specifickým situacím např. při přechodu pracovníka na jinou pozici (Pilařová, 2008, s. 12). Typ členění hodnocení není v samotné aplikaci hodnocení zaměstnanců v organizaci zásadní. Podstatné je vytvořit funkční systém, který by dané organizaci pomohl k dobré motivaci zaměstnanců, rozvoji jejich schopností a účelnými prostředky podporoval dosahování jejich vyššího výkonu. Je však nezbytné nastavit způsoby, jak budou informace o výkonu pracovníka zjišťovány. Hovořit tak můžeme o metodách <sup>9)</sup>, které tento účel mají zajistit.

Dvořáková **metody hodnocení** představuje tak, že „...*pomáhají sledovat a zaznamenávat plnění standardů pracovního výkonu a jednání*“ (Dvořáková, 2012, s. 265). V literatuře je popsáno mnoho metod hodnocení pracovníků, nejčastěji (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012; Koubek, 2007; Kociánová, 2010) je definována metoda hodnocení podle stanovených cílů (výsledků), hodnocení na základě plnění norem, volný popis, hodnocení pomocí stupnice nebo hodnocení na základě kritických případů. Mezi dalšími metodami jsou uváděny: Check-listy, metoda BARS, assessment center/development center, metody založené na vytváření pořadí hodnocených pracovníků (např. Koubek, 2015).

Metody lze členit podle toho, zda posuzují vykonanou práci, tzv. orientované na minulost (např. metoda řízení podle stanovených cílů - MBO, metoda srovnávání se standardním pracovním výkonem, hodnotitelské zprávy, hodnotící stupnice, hodnotící dotazník, metoda kritických případů, metoda BARS, testování a pozorování pracovního výkonu, srovnávání pracovníků) a na ty, které se pojí k rozvojovému potenciálu pracovníka a jsou tzv. orientované na budoucnost. Mezi ně patří např. sebehodnocení, assessment center/development center a technika 360° zpětné vazby (Werther a Davis in Dvořáková, 2012, s. 266-272).

Metoda hodnocení podle dohodnutých cílů posuzuje míru dosažení dohodnutého cíle. Šikýř ji vidí jako vhodnou pro hodnocení manažerů a specialistů. Jako u cílů obecně i zde platí, že musí naplňovat podmínku konkrétnosti, měřitelnosti, dosažitelnosti, splnitelnosti

---

<sup>9)</sup> Metoda obecně je vyjádřením prostředků, postupů či návodů, jejichž prostřednictvím můžeme dosáhnout vytčeného cíle (Zormanová, 2012, s.13).

a časového ohraničení. Základem je společné sestavení seznamu cílů (pracovních a rozvojových) mezi nadřízeným a pracovníkem, které obě strany v pravidelných intervalech hodnotí a na základě výsledků společně stanovují cíle pro další období. Vyjádření cílů by mělo být pozitivní, směřující k tomu, čeho chceme dosáhnout, nikoli toho, co nebudeme dělat. Je zároveň vhodné jejich rozpracování do cílů dílčích (Šikýř, 2014, s. 113).

Metoda hodnocení podle stanovených norem se váže k porovnání výsledků výkonu dle stanovených norem a standardů. Metoda je vhodná pro hodnocení např. výrobních dělníků. Výhody této metody lze spatřovat v jejím objektivním posouzení, naopak negativum v tom, že neumožňuje porovnání výkonu na různých kategoriích pracovních míst. Obě výše uvedené metody předpokládají stanovení požadované úrovně, kvality, která se očekává. Zmíněná objektivnost a míra zapojení zaměstnance do jejich tvorby je velkým přínosem a pro zúčastněné se stává přirozenější a spravedlivější (Koubek, 2015, s. 221).

Hodnocení volným popisem často svádí k subjektivnímu vyjádření na základě vztahu k hodnocenému. Kociánová dodává, že tato metoda je náročná na vyjadřovací schopnosti hodnotitele a není tak efektivní vzhledem k tomu, jak málo je využitelná při vzájemném porovnávání zaměstnanců (Kociánová, 2010, s. 151).

Hodnocení pomocí stupnice lze považovat za univerzální a snadno použitelnou metodu, která je vhodná i při sebehodnocení. Je založena na principu volby stupně plnění určitého hodnotícího kritéria. Stupně hodnocení mohou být vyjádřena číselně, graficky či slovně (Šikýř, 2014, s. 114). Urban ji považuje za objektivní metodu a doporučuje čtyřbodovou hodnotící škálu s připojeným slovním popisem pro upřesnění údajů (Urban, 2013, s. 94).

Metoda založená na vytváření pořadí hodnocených pracovníků porovnává výkon dvou či více pracovníků buď souhrnně, nebo podle jednotlivých kritérií výkonu (Kociánová, 2010, s. 151). Metoda je hodnocena jako jednoduchá, praktická, ale založená na subjektivním názoru hodnotitele. Porovnání může mít formu prostého pořadí podřízených pracovníků podle jejich výkonu, formu párového porovnání, kdy je v dané skupině porovnáván každý s každým a zvolen ten výkonnější v páru. Další formou je nucená distribuce, kdy jsou pracovníci zařazováni do předem vymezených kategorií pracovního výkonu, jenž kopíruje křivku normálního rozdělení (Dvořáková, 2012, s. 270). Srovnávací metody jsou obecně vhodnou volbou pro menší skupiny zaměstnanců, kteří

vykonávají stejnou či podobnou práci. Wagnerová považuje takové porovnávání za problematické, pokud zaměstnanci podávají stejný výkon (Wagnerová, 2011, s. 69). Koubek také tuto metodu pokládá za relativní, využitelnou spíše v pracovních skupinách pro účely soutěživého prostředí (Koubek, 2015, s. 224).

BARS (Behaviorally Anchored Rating Scales) je metoda, kterou lze popsat jako hodnocení chování, které je požadované k úspěšnému výkonu práce. Zahrnuje přístup k práci, dodržování stanoveného postupu a účelnost pracovního výkonu. Základem je vytvoření popisu pracovního chování (kritéria) a posouzení jednání podřízeného pracovníka pomocí víceúrovňové hodnotící škály od nedostatečného po dokonalý. Můžeme ji považovat sice pro přípravu náročnější, avšak v praktickém využití jako jednoduchou ve vyplňování, srozumitelnou, se silnou zpětnou vazbou (Dvořáková, 2012, s. 268).

Další definovanou metodou, kterou Kociánová doporučuje využívat v systematickém hodnocení spíše jako doplňkovou, je hodnocení na základě kritických případů (Kociánová, 2010, s. 151). Nevýhodu lze spatřovat v pravidelném, objektivním vedení písemných záznamů, které je časově náročné a může při nejasné interpretaci vyvolávat nesoulad mezi hodnoceným a nadřízeným (Koubek, 2007, s. 221). Hodnocení metodou kritických případů je založeno na principu zaznamenávání mezních událostí, ať již uspokojivého či neuspokojivého pracovního výkonu daného zaměstnance, které vzniká na základě pozorování chování pracovníka v průběhu pracovního procesu (Pilařová, 2008, s. 33).

Mikuláščík uvádí pozorování jako formu hodnotícího přístupu v praxi manažera. Z psychologického hlediska představuje pozorování, které je založeno na pozorování druhých, jejich chování a pracovního procesu i vzájemných vztahů mezi lidmi, jako extrospekci (Mikuláščík, 2015, s. 250). Podle autora by mělo být podle autora plánované (co budeme pozorovat, na co se zaměřit, v jakých intervalech apod.) a písemně či jinak zaznamenané, „...*neboť jen tak je zachována větší míra objektivity*“ (Mikuláščík, 2015, s. 250).

Assessment centre (AC), metoda jinak použitelná např. při výběru či vzdělávání pracovníků, je vhodná i pro hodnocení pracovního výkonu, odborné způsobilosti a rozvojového potenciálu a to zejména manažerů a specialistů. Dle Šikýře je použití AC/DC založeno na skupinovém i individuálním řešení modelových úkolů a případových

studií (Šikýř, 2014, s. 114). Koubek výhody této metody chápe v komplexnosti posuzování, nevýhodou je pak podání informace o momentálním výkonu pracovníka v uměle vytvořených podmínkách (Koubek, 2015, s. 224). V publikacích jsou uváděny oba pojmy AC (Assessment centre) i DC (Development centre). Hroník mezi oběma termíny příliš nerozlišuje, přesto pro praktické použití rozdíl definuje. „*AC se používají při výběru, DC jako zdroj poznatků při koncipování skupinového i individuálního rozvoje*“ (Hroník, 2006, s. 63).

Metody hodnocení jsou podpůrnými prostředky při hodnocení pracovníků. Některé jsou jednodušší, méně náročné, ale tím i často méně efektivní, jiné, pro organizaci přínosnější, využívají účast více hodnotitelů a často i kombinaci více metod. Výběr metody nebo kombinace metod je volbou příslušné organizace a měla by být pro hodnotitele a hodnoceného především srozumitelná a zvládnutelná.

Většina ze zvolených metod by nepřinesla žádané výsledky, pokud by nebyla stanovena **kritéria hodnocení** <sup>10)</sup>, která jsou specifikací požadavků na danou pracovní činnost. Určují, co bude ve výsledku hodnoceno, stanovují očekávaný výkon, protože „*podstatou hodnocení je porovnávání*“ (Plamínek, 2009, s. 96). Je proto důležité vycházet z charakteru pracovní pozice, kterou představuje požadavek pracovního místa a nestanovovat kritéria shodně pro všechny pracovníky. Kritéria hodnocení pracovníků by měla splňovat požadavky na validitu (kritérium musí měřit to, co má být měřeno), objektivitu (různí hodnotitelé by měli za předpokladu použití stejného kritéria dojít u konkrétního pracovníka ke shodným výsledkům), nezávislost kritérií (kdy jedno kritérium by nemělo vycházet z druhého) a relevantnost kritérií (kritéria by měla odpovídat specifikům dané práce).

Kritéria také musí odpovídat nárokům pracovní pozice hodnoceného, mělo by jich být přiměřené množství a měla by být srozumitelná. Volba kritérií souvisí také s tím, na co je hodnocení zacíleno. Zaměření na výkon se váže nejčastěji k odměňování, zaměření na chování a schopnosti zase především na rozvoj a motivaci pracovníka. Většinou se však cíle překrývají a hodnocení je tak komplexní (Kociánová, 2010, s. 149).

---

<sup>10)</sup> Kritéria definuje Syslová jako určitá měřítka, která pomáhají hodnotit sledované jevy podle konkrétních znaků kvality, nikoli podle zkušeností, postojů či dojmů hodnotitele. (Syslová, 2013, s. 51).

Koubek uvádí nejčastěji užívaná **kritéria výkonu**:

- výsledky práce vyjádřené množstvím, kvalitou práce, včasností práce, spokojeností zákazníků, množstvím reklamací apod. Tyto charakteristiky jsou poměrně dobře měřitelné a objektivně zjištěitelné.
- pracovní chování (které lze sledovat přístupem k práci, ochotou se vzdělávat, přijímat úkoly a projevovat úsilí při jejich vykonávání, být iniciativní, dodržovat pravidla) a sociální chování (zahrnující ochotu pracovníka ke spolupráci, způsob jednání s lidmi, vystupování na veřejnosti, chování vůči druhým, styl vedení lidí). Hodnocení chování s sebou ale vždy nese riziko subjektivnějšího přístupu a potíže s měřitelností.
- dovednosti, znalosti, potřeby a vlastnosti - kvalifikace, znalost práce, cílevědomost, samostatnost, vytrvalost, organizační schopnosti, loajalita, tvořivost, odolnost vůči zátěži, znalost jazyků apod. (Koubek, 2011, s. 128).

Urban definuje pojmy podobně, nicméně je nazývá předměty hodnocení, které jsou následně konkretizovány v kritériích či úkolech (Urban, 2013, s. 92). Šikýř kromě výsledků a chování uvádí další determinanty pracovního výkonu: schopnosti, motivaci a pracovní podmínky, které v souvislosti s hodnocením pracovníků pojmenovává jako **oblasti hodnocení** (Šikýř, 2012, s. 114-115).

Hroník člení oblasti hodnocení podle jejich charakteru na vstupy, procesy a výstupy a doporučuje, aby byly vždy posuzovány všechny. Vstupem tak definuje vše, co pracovník vkládá do své práce, jaké má předpoklady, mohou jimi být kompetence i zkušenosti. Proces vyjadřuje přístup pracovníka, jeho chování při práci a výstup je konečným výkonem pracovníka (Hroník, 2006, s. 20-21).

V dobře nastaveném systému hodnocení je nutné zjištěné skutečnosti komplexně a objektivně posoudit a to se neobejde bez společné účasti obou stran - hodnotitele i hodnoceného. Přináší to řadu výhod, „...zaměstnanci jsou spokojenější s výsledky hodnocení, pokud mají možnost mluvit o své výkonnosti...“ (Wagnerová, 2011, s. 83) nebo „... hodnocený může bezprostředně reagovat na hodnocení, doplnit či zpřesnit své stanovisko k návrhu hodnotitele. Návrhy na doporučené závěry mohou být formulovány za účasti hodnoceného, vzniká tak větší pravděpodobnost, že se s nimi i vnitřně ztotožní“ (Dvořáková, 2012, s. 260).



Hodnocení pracovníků se děje vždy prostřednictvím zúčastněné osoby, resp. osob, které v nastaveném systému zvolenými technikami výkon pracovníka sledují. Hovořit tak můžeme o **subjektech hodnocení/ hodnotitelích**.

Lze konstatovat, že nejvíce se hodnocením pracovníka zabývá vedoucí pracovník. Je to celkem pochopitelné, vzhledem k tomu, že je tou nejkompetentnější osobou, která za fungování organizace zodpovídá. Výhody lze spatřovat ve skutečnosti, že nadřízený zná specifika pracovního místa zaměstnance, tj. úkoly mu svěřené, ale i podmínky a zázemí, které mají na jeho práci vliv. Podřízený takové hodnocení vnímá jako odborně vedené někým, kdo jeho práci dlouhodobě zná a sleduje (Koubek, 2015, s. 216).

Při hledání efektivních způsobů hodnocení pracovníků a maximální eliminaci subjektivního posouzení jedním hodnotitelem je žádoucí rozšířit počet zdrojů, které jsou toho součástí. Obecně lze říci, že čím více je hodnotitelů, tím je hodnocení objektivnější (Koubek, 2015, s. 216). Hodnotitelem tak může být přímý nadřízený pracovníka, který hraje důležitou roli zejména poskytováním bezprostřední zpětné vazby při neformálním i formálním hodnocení. Do procesu hodnocení vstupují ale i další subjekty, např. spolupracovníci (výjimečně jsou uváděni podřízení či zákazníci), pracovníci personálního útvaru, hodnotitelé v assessment centre či development centre při 360° zpětné vazbě, aj. (Kociánová, 2010, s. 146; s. 147).

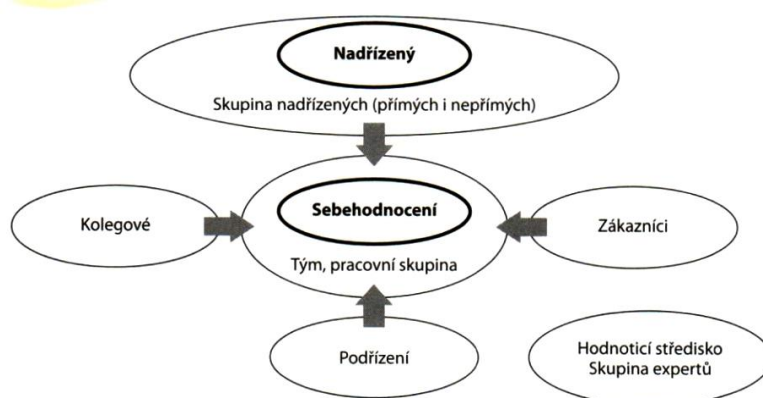
Velmi efektivní je pak **sebehodnocení** pracovníka. Koubek k sebehodnocení uvádí, že má zpravidla charakter nějaké zprávy či hodnotícího formuláře a bývá podkladem k formálnímu hodnocení. Autor shledává výhodu v tom, že pracovník je více srozuměn s obsahem a průběhem hodnocení, negativum vidí v nízké úrovni schopnosti pracovníka se objektivně zhodnotit. Výsledkem jsou pak zkreslené údaje plynoucí z přecenění či nedocenění vlastního výkonu (Koubek, 2015, s. 217-218). Urban též vnímá sebehodnocení přínosné pro samotného pracovníka zejména tím, že mu pomáhá více se zamýšlet nad svými pracovními výsledky, umožňuje mu hledat zdroje svého dalšího rozvoje. Kladné stránky sebehodnocení spatřuje i směrem k nadřízenému pracovníkovi, kterému „...umožňuje získat důležitou zpětnou vazbu související s pohledem zaměstnanců na fungování jeho útvaru, organizaci práce a možnost jejich zlepšení“ (Urban, 2013, s. 101).

Sebehodnocení je autory (Hroník, 2006; Kociánová, 2010; Dvořáková, 2012) zmiňováno okrajově v metodách hodnocení, nicméně koncepčně ho zasazují do oblasti zdrojů hodnocení a považují ho za nedílnou součást hodnotícího rozhovoru.

Již byl zmiňován pojem 360° zpětná vazba, jinak též nazýván vícezdrojové hodnocení. Uvedená technika může mít mnoho variant, zejména vzhledem k typu a počtu zdrojů.

Obrázek 2: Typy hodnocení podle zdroje.

Zdroj: Wagnerová, 2011, s. 87



Právě „pohled vícero očí“ má zajistit co největší objektivitu (Hroník, 2006, s. 66). Za ty jsou považováni nadřízení, podřízení, ale i kolegové, zákazníci, důležitým prvkem je i sebehodnocení pracovníka. 360° zpětná vazba je realizována formou klasifikování různých oblastí výkonu pracovníka, které mohou vycházet z organizací vytvořených soustavy schopností (např. týmová práce, komunikační a organizační dovednosti, schopnost vést, rozhodovat apod.). Může být dotazníkovým šetřením o kritériích výkonu pracovníka z pohledu druhých lidí (Armstrong, 2015, s. 407). „*Hodnocení na základě 360° zpětné vazby je efektivní zejména v situaci, kdy osoby, které působí jako hodnotitelé, znají odpovědnosti a cíle pracovníků, které hodnotí, a mají dostatečnou možnost jejich výkonnost porovnat*“ (Urban, 2013, s. 102).

Pozitivem 360° zpětné pro pracovníky je, že jim může poskytnout větší a ucelenější přehled o tom, jak jsou vnímáni ostatními i o schopnostech jejich výkonu. Vedoucí pracovníky mj. vede k zamyšlení, jak je důležitý jejich vlastní rozvoj a soustavné zlepšování. Negativní stránky lze spatřovat v náročnosti na čas, zdroje, administraci, ale i v riziku, že nebude zpětná vazba poctivě a upřímně poskytována, bude působit pro různé strany spíše stresově.

Tyto nevýhody lze snížit či zcela eliminovat „...pomocí pečlivého vytváření systému, pomocí zapojování všech zúčastněných stran do programu rozvoje a zlepšování, pomocí komunikace, vzdělávání a výcviku a následného monitorování“ (Armstrong, 2011, s. 135).

### 3.3.2 Hodnotící rozhovor

Aby bylo hodnocení pracovníka smysluplné, je žádoucí společně vyvodit závěry, které by nastínily cestu možného zlepšování. Definován je tak **hodnotící rozhovor** jako forma sdělování výsledků hodnocení, jejichž podkladem se systematický přístup k jejich získávání zavedeným systémem hodnocení v organizaci.

Lze ho považovat za základní pilíř každého systému hodnocení, jehož základem je motivační účinek (Kociánová, 2010, s. 148). „*Hodnotící rozhovory jsou běžnou součástí každé organizace, která se zajímá o profesní růst svých podřízených. Správně vedené hodnotící rozhovory jsou jedním z nejúčinnějších motivačních faktorů pro zaměstnance*“ (Management mateřských škol, 2012, s. 46).

Pro mnoho manažerů je však hodnotící rozhovor jednou z nejobávanějších činností. Obvykle pro ně není tak složité hodnotit vynikající zaměstnance, ale obtížné je, jak hodnotit ty problematické. A to zejména, pokud vznikne rozpor v hodnocení mezi manažerem a sebehodnocením pracovníka (Deb, 2008, s. 136). Jako nejefektivnější rozhovor shledává Koubek ten, při kterém vystupují obě strany jako rovnoprávní partneři, hledající cestu k řešení problémů. Zároveň připouští, že nelze při hodnotícím rozhovoru vyřešit všechny stávající problémy. „*Práce s lidmi je nepřetržitá práce a větší efekt mívá dlouhodobější, nenápadnější a soustavnější působení na zlepšení pracovního výkonu než jednorázový rozhovor jednou za čas*“ (Koubek, 2011, s. 133-134).

Vzhledem ke svému formálnímu charakteru je nutné, aby měl takový rozhovor danou strukturu. Obvykle se jeho průběh člení na část sebehodnotící a část hodnocení nadřízeným. S tím souvisí fakt, že na rozhovor by měly být obě strany připravené, kdy si pracovník na základě předem předaných otázek vytvoří přípravu k rozhovoru (Hroník, 2006, s. 56). Sebehodnocení pracovníka v hodnotícím rozhovoru je vždy zárukou zajištění větší objektivity hodnocení.

Kociánová v souvislosti s hodnotícím rozhovorem hovoří o ujasnění argumentů vlastní práce za uplynulé období i představ pro období nadcházející. Hodnotitel posuzuje výkon na základě získaných podkladů v hodnoceném období v návaznosti na stanovené požadavky. Hodnotící rozhovor slouží k výměně názorů mezi nadřízeným a podřízeným pracovníkem (Kociánová, 2010, s. 153). Plamínek varuje před tím, aby hodnotící rozhovor nebyl „tancem výtek“, ale stal se „klidným, racionálně vedeným dialogem“, kdy informace proudí oběma směry. Hovoří též o čtyřech pravidlech při vedení hodnotícího rozhovoru. Úvodní prostor v rozhovoru je dobré dát hodnocenému, hodnocení vedeme směrem od úspěchů k neúspěchům, časově směřujeme od současného k budoucímu stavu a postupujeme od věcných argumentů k vztahovým tématům (Plamínek, 2011, s. 68).

Obrázek 3: Čtvero užitečných pravidel

Zdroj: Plamínek, 2011, s. 68



Šikýř definuje zásady vedení hodnotícího rozhovoru jak ze strany hodnotitele, tj. posuzovat pouze pomocí objektivních kritérií, nepřiklánět se k průměrnému stupni hodnocení či nejednat shovívavě či naopak přísně, tak ze strany hodnoceného - připravit se na rozhovor, být otevřený zpětné vazbě, ovládat své emoce (Šikýř, 2012, s. 122-123).

Hodnotící rozhovor by se měl zaměřit především na rozbor výkonu pracovníka, dohodu na možnostech jeho zlepšování a posílení pracovní motivace. Je důležitým aspektem pro pochopení vzájemných očekávání „...slouží jako nástroj podpory podnikové kultury“ (Urban, 2013, s. 100).

### 3.3.3 Hodnocení jako součást personální práce

Dvořáková vnímá podstatu funkčního hodnoticího systému, když přímo definuje: „*Výstupy z efektivně realizovaného systému hodnocení pracovníka přináší pro vedení podniku velmi důležitou zpětnou vazbu o kvalitě systému řízení podniku a o tom, jak ho zaměstnanci vnímají a jak na něj reagují*“ (Dvořáková, 2012, s. 258).

Zavedení efektivního a smysluplného hodnocení však často brání důvody, které plynou z nedostatečných znalostí metod a způsobů, ale obecně i nechuti celý systém připravit a realizovat (Dvořáková, 2012, s. 263). Autorka v souvislosti s jeho zaváděním akcentuje vytvoření organizačních podmínek a přesvědčení hodnotitelů i pracovníků o efektivitě a smysluplnosti systému hodnocení a doporučuje uplatnit následující postup:

- informovat všechny zaměstnance se zavedením systému hodnocení pracovníků a jeho cíli
- připravit hodnotitele – seznámit je s metodami, kritérii, postupy hodnocení, dle potřeby provést metodickou instruktáž hodnotitelů
- zajistit přípravu hodnoticího rozhovoru - sběr a třídění informací o hodnoceném zaměstnanci, příprava bodů k projednání, zajištění podmínek pro uskutečnění rozhovoru
- realizovat hodnoticí rozhovor s formulací závěrů
- zdokumentovat a uložit výsledky hodnocení do personální evidence
- vyhodnotit průběh hodnocení na úrovni manažer, hodnotitel, př. hodnocený, navrhnout potřebné metodické změny pro hodnoticí období (Dvořáková, 2012, s. 261-263).

Dobře zpracované a aplikované hodnocení, které splňuje uvedené aspekty, je z pohledu personální práce předpokladem efektivního fungování ostatních personálních činností.

Výsledky hodnocení jsou využívány již v personálním plánování - od plánování personálního rozvoje, plánování potřeb pracovníků či plánování pokrytí této potřeby z vnitřních zdrojů, svůj význam má především při získávání a výběru zaměstnanců. Potřeby personálního plánování následně ovlivňují volbu kritérií a metod hodnocení pracovníků. Výsledek hodnocení a znalost kvality vlastních pracovníků ovlivňuje výběr nových zaměstnanců a udržuje u zaměstnanců vědomí náročnosti na výkon požadované

práce. Snad nejzřetelněji je vnímáno spojení hodnocení s odměňováním zaměstnanců. Je nástrojem pro stanovení platu, mzdy, přiznání odměn, ale i zaměstnaneckých výhod. Úroveň odměňování výrazně ovlivňuje pracovní výkon, zejména pracovní chování. Vzájemnou provázanost vykazuje hodnocení také se vzděláváním a rozvojem pracovníků. Na jedné straně hodnocení pomáhá identifikovat vzdělávací a rozvojové potřeby, na straně druhé vzdělávání a rozvoj jednotlivce následně zlepšuje jeho pracovní výkon. Stranou nezůstávají ani další personální činnosti. Hodnocení je, za předpokladu, že vykazuje známky spravedlivosti a objektivity, důležitým faktorem při udržování dobrých pracovních vztahů. Je východiskem při rozhodování o rozmísťování pracovníků v organizaci, od povyšování až k propuštění (Koubek, 2007, s. 231-233).

Každá organizace vytváří vlastní systém hodnocení dle svého charakteru a podmínek, nelze uvést žádné univerzální řešení, nejvýhodnější volbu. Pilařová zjednodušeně nazývá nejlepším ten, který je optimální pro danou organizaci, tzn., že motivuje k vyšším výkonům a napomáhá k dosahování strategických cílů organizace (Pilařová, 2008, s. 30). Důležité je, aby zaměstnanci celý systém chápali a rozuměli mu, dokázali odlišit dobrý výkon od špatného a našli smysl a způsoby ke zlepšení výkonu, protože „*hodnocení pracovníka, které neformuluje cíle a úkoly, je ztrátou času*“ (Hroník, 2006, s. 86).

## 4 SPECIFIKA ŘÍZENÍ PRACOVNÍHO VÝKONU A HODNOCENÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ VE ŠKOLÁCH A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍCH

Vzhledem ke skutečnostem, že literatura se řízením pracovního výkonu a hodnocením pedagogických pracovníků v prostředí mateřských škol příliš nezabývá a zároveň v souladu s tím, že obě sledované činnosti jsou jevy vyskytující se napříč vzdělávacími institucemi, jsou tato specifika orientována na školy a školská zařízení obecně a tam, kde je více zmiňována mateřská škola, je pak v kapitole blíže popsáno.

### 4.1 Vymezení termínů

V souvislosti s tématem závěrečné práce je důležité si vymezit některé termíny, které jsou součástí této kapitoly i části, věnující se výzkumnému šetření.

**Mateřská škola** (v textu dále užíváno i ve zkratce jako MŠ) jako druh školy je určena pro děti zpravidla od tří do šesti let, dle ustanovení školského zákona je předškolní vzdělávání v České republice součástí vzdělávacího systému.

V souladu s novými principy kurikulární politiky se od roku 2005 výchovně-vzdělávací činnost předškolních institucí řídí podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, závazného pro vzdělávací instituce zařazené do sítě škol a školských zařízení. „Podle tohoto dokumentu je považováno předškolní vzdělávání za první stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného pokyny MŠMT“ (Průcha, 2009, s. 146).

Na školy zapsané v rejstříku škol a školských zařízení se v Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon) vztahuje ustanovení, které specifikuje postavení **ředitele školy** jako statutárního orgánu, jsou zde specifikována jeho práva a povinnosti. Jednou z nich je, že odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb. Přímou pedagogickou činnost konají ve školách **pedagogičtí pracovníci**. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících taxativně uvádí, kdo je považován za pedagogického pracovníka, v mateřské škole je jím převážně učitel. Pro upřesnění uvedme,

že v mateřských školách ve školním roce 2014/2015 pracovalo 29 283 pedagogických pracovníků, z toho 29 130 žen.<sup>11)</sup>

Ředitel školy je statutární orgán a v návaznosti na Zákon č. 262/2006, zákoník práce (dále jen zákoník práce) je vedoucí zaměstnanec. Jeho pravomocí je určit sobě podřízené **vedoucí zaměstnance**, kteří jej zastupují a řídí práci dalších podřízených zaměstnanců v rámci určené organizační struktury.

## 4.2 Personální práce

**Personalistika** zastává ve školách podobnou úlohu jako v každé další organizaci. Jejím záměrem je zajistit dostatek schopných a motivovaných zaměstnanců, jejichž výkon určuje i výkon školy. Prostřednictvím vytvořeného systému personálních činností je personalistika pro ředitele a ostatní vedoucí pracovníky nástrojem řízení a vedení podřízených zaměstnanců k dosahování strategických cílů školy (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 15). Podstata úspěšného řízení školy a dosažení očekávaného výkonu spočívá ve vytvoření souladu mezi strategií, organizační strukturou a právě zmíněným systémem personálních činností, které ovlivňují schopnosti, motivaci a podmínky k požadovanému výkonu pracovníků (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 18). Strategie školy vychází z analýzy situace, je souhrnem cílů a vyjádřením postupů i všech zdrojů, které by tyto cíle vedly k naplnění.

Personální strategie, týkající se jednotlivých personálních činností je východiskem personální práce ve škole. „*Účelem vytváření a uskutečňování personální strategie školy je formulovat a realizovat dlouhodobé cíle a způsoby jejich dosažení v oblasti řízení a vedení zaměstnanců školy*“ (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 21). Personalistiku v mateřské škole shledává Syslová úzce svázanou s organizováním. Zmiňuje úlohu personálního managementu, a to ve vytváření a udržování vhodné pracovní síly a vedení zaměstnanců k tomu, „... *aby se co nejvíce podíleli na zvyšování kvality a zdárném chodu školy*“ (Syslová, 2012, s. 56). Autorka uvádí hlavní oblasti, kterými se personální management v mateřské škole zabývá: plánování a výběr, rozvíjení a hodnocení, odměňování a ochrana a zaměstnanecké vztahy (Syslová, 2012, s. 56).

---

<sup>11)</sup> Statistická ročenka České republiky 2015



V kompetenci ředitele je, s ohledem na organizační strukturu, která jasně určuje pozice pracovníků ve škole, náplní některé z personálních činností své podřízené vedoucí zaměstnance pověřit. Zřízení pozice personalisty ve škole či její zajištění poskytovateli personálních služeb je možná, např. ve větších školách, nicméně vždy se dostáváme k již zmiňované odpovědnosti ředitele (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 38).

Je důležité vzít v úvahu, že škola nestojí izolována od okolního prostředí, ale je součástí všeho, co ji ovlivňuje. A nejsou jimi pouze vlivy vnějšího prostředí, které Světlík pojmenovává jako mezoprostředí a makroprostředí. Ovlivnitelnost vedením školy, resp. jejím ředitelem, na fungování školy je podle autora daleko vyšší. Ředitel školy proto musí disponovat dovednostmi, které jsou svázány nejen s manažerskými funkcemi. Očekává se od něj takový způsob řízení školy a vedení lidí, které by zajistilo požadovanou efektivitu vzdělávacího procesu ve škole (Světlík, 2009, s. 33-39). Autor v návaznosti na účinné vedení lidí přímo hovoří o schopnosti „...*motivovat a strhnout spolupracovníky k naplnění vize a cílů školy*“ (Světlík, 2009, s. 32, s. 271).

#### **4.3 Řízení pracovního výkonu a hodnocení zaměstnanců**

Vzhledem k tomu, že je škola vázána řídit se ustanovením Zákoníku práce, musí i ona dostát jeho požadavku, kdy vedoucí zaměstnanci jsou vůči zaměstnancům povinni *hodnotit jejich pracovní výkonnost a pracovní výsledky* (§ 302 zákoníku práce). Dále zákon jasně definuje úlohu vedoucího zaměstnance, který je *oprávněn stanovit a ukládat podřízeným zaměstnancům pracovní úkoly, organizovat, řídit a kontrolovat jejich práci a dávat jim k tomu účelu závazné pokyny*. (§ 11 zákoníku práce). Školský zákon stanovuje, že ředitel školy *odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb*. (§ 164 školského zákona).

Trojanová uvádí vztah mezi kontrolou a hodnocením v prostředí školy a vylučuje shodu významu slov. „*Kontrola je vlastně předstupněm hodnocení, protože zjišťuje skutečný stav v určité oblasti.....teprve tehdy, když zjištěné skutečnosti porovnáme s určitými kritérii, dostáváme se k hodnocení*“ (Trojanová, 4/2015, s. 36). Aby ředitel dostal své povinnosti, kdy odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň, musí umět řídit a vést pedagogické pracovníky k dosahování takového výkonu, který by směřoval k realizaci strategických cílů školy. To se neobejde bez neustálého sledování pracovníkovy výkonu a jeho

hodnocení. Pro posouzení pracovního výkonu zaměstnance a jeho pracovních výsledků může ředitel školy využívat zmíněný proces řízení pracovního výkonu se všemi jeho postupy, nebo může použít některé jeho prvky a aplikovat je do vlastního systému hodnocení zaměstnanců tak, aby byl smysluplný a všemi akceptovatelný.

Pro efektivní řízení pracovního výkonu ve škole je podstatné jej realizovat v souladu s podmínkami školy, integrovat ho do celého systému personálních činností a aplikovat ho na všechny zaměstnance (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 108).

V souvislosti s pracovním výkonem pedagogických pracovníků můžeme determinovat **kritéria, oblasti výkonu**, které budou následně předmětem posuzování. Lze je definovat jako výsledky, chování, schopnosti, motivaci a podmínky, které jsou potřebné k výkonu práce. Všechny uvedené oblasti by měly písemně zaznamenávány a soustředěny ve vybraném dokumentu, ale skutečností je, že „...*k hodnocení slouží pouze hospitační protokol (činnost pedagogického pracovníka v hodině) a písemné hodnocení ostatních oblastí neexistuje...*“ (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 114-115).

Výsledky, které jsou u jiných profesí lépe měřitelné a vyjádřené např. množstvím a kvalitou práce, jsou ve školním prostředí zastoupeny především úrovní osvojených znalostí a dovedností dětí. (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 115). Jako návodné pro stanovení výsledků může být rozvoj dětí a žáků podle školních vzdělávacích programů. (Trojanová, 6/2015, s. 46). Právě různý vstupní potenciál dětí je ale důvodem k tomu, že výsledky jsou ve školním prostředí těžko měřitelným faktorem. Trojan potvrzuje složitost měření v pedagogickém procesu a vnímá ho jako těžko uchopitelný (Trojan, 2014, s. 42). „*Jde o komplexní mnohotvarý proces, na kterém je na první pohled patrná jeho plasticita a z ní vyplývající obtížná změřitelnost nejen výsledků, ale i správnosti dílčích postupů*“ (Trojan, 2014, s. 42).

Chování jako další determinant pracovního výkonu je pozorovatelný v přístupu ke svým povinnostem, ale i plnění úkolů nad rámec své práce. Hodnocení pracovníkova chování je v prostředí školy podstatné, protože pedagogický pracovník zde není sám za sebe, ale tím, že vychovává, je svým chováním vzorem pro ostatní (Trojanová, 7/2015, s. 33). Hodnotit je lze pouze jasným vymezením pravidel, kterými se bude řídit. „*Z tohoto důvodu se často volá po etickém kodexu pedagogického pracovníka, který sice není právně uznávanou*

*normou, ale mohl by být návodem a následně i hodnotícím kritériem“* (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 107).

Schopnosti pedagogického pracovníka jsou vyjádřeny jeho způsobilostí, znalostmi v oboru. Jsou pozorovatelné především při samotném působení na žáky – odborným obsahem, metodami práce, naplňováním požadavků školního vzdělávacího programu. Hodnocení podmínek může souviset s úrovní udržování prostředí třídy či využíváním různých výukových pomůcek (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 115).

Komplikovanějším se jeví hodnocení motivace, které by podle Trojanové mělo vycházet z osoby pedagogického pracovníka, co je ochoten nabídnout. Autorka v této souvislosti zmiňuje užitečnost portfolia, jako pedagogovo doložení věcí navíc (Trojanová, 8/2015, s. 33-34). O portfoliu bude hovořeno níže jako o nástroji sebereflexe.

Oblasti pracovního výkonu je nutné, pro potřeby jejich změřitelnosti, zformulovat jako kritéria, resp. požadovaný výsledek, měřítko, která budou následně předmětem hodnocení. V řadě vyspělých zemí bylo prioritou vzdělávacích reforem charakterizovat aspekty, které by byly základem pro vyjádření žádoucí úrovně učitelské profese. Vytvářely se profesní standardy, „...*které jsou vyjádřením široce sdílené představy profesionality, společenského očekávání vzhledem k rolím a požadavkům na učitele“* (Spilková, 2010, s. 25). Předchozí přístupy, které požadavky na učitele omezovaly na nutné pracovní dovednosti, jsou překonávány a na celou záležitost je pohlíženo více komplexně. Více se diskutují přístupy jako profesní znalosti či později modely kompetencí, za jejichž jádro jsou považovány znalosti a dovednosti (Spilková, 2010, s. 22-25). Problémem, který vzniká při hodnocení pedagogických pracovníků v České republice, je standard učitelské profese, který i přes několik pokusů stále nebyl vydán.

Syslová shledává profesní standardy jako podklad pro profesního rozvoj, hodnocení a sebehodnocení učitelů (Syslová, 2013, s. 35). „*Učitelé a ředitelé mateřských škol jsou tak postaveni před nelehký úkol definovat si kvalitu sami“* (Syslová, 2013, s. 44). Stanovením kritérií pracovního výkonu je definována **role** pedagogického pracovníka, je zřejmé, co se od pracovníka očekává, čeho má dosáhnout. Obvykle jsou tyto informace součástí pracovní náplně a v podobě cílů formulovány ve školním vzdělávacím programu (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 109).

**Dohoda o pracovním výkonu**, jak byla v kapitole 3.2 popsána, se v prostředí škol obvykle písemně neuzavírá. Důvodem je obtížné stanovení pracovních cílů, kdy by musela být zohledněna přidaná hodnota, tj. rozdíl mezi vstupy a výstupy výsledků žáků, jejich posun. Právě pro obtížnost měření je „...účelnější sledovat jejich kompetence projevující se pozorovatelným chováním“ (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 110). Lépe stanovitelné jsou tak, podle autorů **rozvojové cíle** pedagogického pracovníka. (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 110). Nabízí se zde možnost vypracování plánu osobního rozvoje na daný školní rok. Syslová zmiňuje, že plán osobního rozvoje učitelky v mateřské škole obsahuje zejména plán samostudia a dalšího vzdělávání, který je následně podkladem i pro hodnocení ředitelkou školy (Syslová, 2013, s. 87).

Podstatné pro dobrý výkon pedagogických pracovníků je jejich **motivační vedení**, podpora ze strany školy, zejména ředitele, opomenout nelze vlastní motivaci k práci. Trojanová ji vidí zejména v poskytnutí prostoru pracovníkovi „být součástí“, např. vytvářením pravidel. Participace na řízení je pro pedagogického pracovníka výzvou a především vyjádřením důvěry v jeho schopnosti. Motivující vedení ze strany ředitele je patrné zejména jeho vlastním jednáním, jak působí na své okolí jako vzor (Trojanová, 7/2015, s. 34). Aby byla motivace k pracovnímu výkonu žádoucí, je dobré stanovit co a jakým způsobem bude oceňováno. Obvykle se hovoří o odměnách finančních, ale jak bylo řečeno v souvislosti s Herzbergovou teorií dvou faktorů, ty patří mezi hygienické faktory, působící často jen krátkodobě. Pozornost je proto třeba zaměřit na nefinanční motivaci pracovníků. Jde o soubor nástrojů, které vyvolávají spokojenost i motivaci k vyšším pracovním výkonům, působí dlouhodobě a jejich nenaplnění nemusí nutně znamenat nespokojenost.

Nabízí se možnost vypracování **motivačního programu** školy, který zpravidla obsahuje kritéria finanční i nefinanční motivace spolu s navrhovanou odměnou. Trojanová vnímá takový motivační program jako prostředek „...méně kreativním pedagogům k určení směru, kterým se chtějí vydat, pokud chtějí být odměněni“ (Trojanová, 8/2015, s. 34).

Stanovení kritérií požadovaného výkonu, motivační vedení spolu s průběžným poskytováním zpětné vazby a monitorováním výkonu pedagoga je podkladem pro posouzení toho, jak si pracovník ve své pozici počíná, jak postupovat dále.

**Závěrečné přezkoumávání a posuzování** pracovního výkonu je většinou formální záležitostí a ve škole mívá zpravidla formu hodnotícího rozhovoru. „... *Výsledná písemná zpráva je součástí personální evidence ...*“ (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 113).

**Systém hodnocení pedagogických pracovníků** vždy vyžaduje promyšlený a systematický přístup, který by ve výsledku přinesl užitek a nestal se jen formální, administrativní činností. Bylo řečeno, že hodnocení je nejen nezbytnou nutností, ale i zákonnou povinností ředitele školy. Zákoník práce v § 302 hovoří zejména o „hodnocení pracovní výkonnosti a výsledků“, nicméně s tím souvisí již zmiňované ostatní determinanty pracovního výkonu, které určují, co bude předmětem hodnocení. Po ujasnění toho, co budeme hodnotit, je důležité se rozhodnout, pomocí jakých **metod hodnocení** budou informace zjišťovány.

Jednou z metod získání potřebných údajů o práci a následném hodnocení pedagogického pracovníka je analýza dokumentů, kterou pracovník vede v rámci výkonu své pozice (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 117). Je posouzením úrovně schopností pedagogického pracovníka zaznamenávat a vést potřebné informace a dokumenty, které se k jeho pracovnímu výkonu vztahují.

Za tradiční metodu hodnocení pedagogických pracovníků lze považovat pozorování – hospitaci. Je specifikou školního prostředí a jejím prostřednictvím je sledováno naplňování cílů školního vzdělávacího programu. Na rozdíl od klasického personálního hodnocení je při ní pozornost zaměřena nejen na činnost učitele, tak i žáka (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 117). Trojan vnímá hospitaci v návaznosti na její klasické pojetí jako prostředek kontroly, jejímž cílem je „... *dosáhnout stavu, kdy procesy vzdělávání jsou nastaveny žádoucím způsobem, a vše probíhá v souladu s jakýmsi standardem*“ (Trojan, 2014, s. 72).

Odborníci doporučují i vzájemné hospitace pedagogických pracovníků, které jsou z hlediska reflexe vlastní práce „... *jeden z nejefektivnějších nástrojů profesního rozvoje*“ (Syslová, 2013, s. 61). Lze je považovat za inspirativní, se silným motivačním nábojem a efektivní zpětnou vazbou. Trojanová charakterizuje vzájemnou hospitaci z hlediska rozvoje v rámci personálních činností jako pozorování. Pro efektivní využití doporučuje vysvětlit učitelům smysl a funkci vzájemných hospitací s tím, co mají sledovat a jak mají pracovat se zjištěnými skutečnostmi. Zároveň by po jejím ukončení měla následovat reflexe hospitujícího i hospitovaného s případným přijetím závěrů (Trojanová, 2014, s. 91).

Je důležité zde uvést, že hospitace je metodou ve školách běžně užívanou, nicméně její realizace není nijak legislativně ukotvena. Proto nelze ani jasně definovat, kdo má být jejím vykonavatelem, v jakých časových frekvencích má být vykonávána, jaký má mít průběh. „Ředitel školy je zodpovědný za řízení pedagogického procesu, jeho průběh a výsledky, ale tento proces, stejně jako celý systém školy je výhradně v jeho kompetenci“ (Trojan, 2014, s. 72). Přesto by bylo vhodné krátce hospitaci analyzovat a pojmenovat její proces.

Měla by vycházet z plánu s vytýčením cílů a forem hospitací. Každá hospitace by měla být předem oznámena, lze doporučit i předhospitační rozhovor, zejména u začínajících pracovníků. Samotný akt hospitace je pozorováním pracovníkovy výkonu, srovnáváním s kritérii, což zamezuje tendenci subjektivního pohledu. Závěrečná fáze - pohospitační rozhovor je nejdůležitější z celého procesu. Jejím podkladem je analýza získaných informací, „...porovnání reality s vytýčenými cíli (kritérii)“ (Syslová, 2013, s. 63).

Hospitace plní ve škole funkci diagnostickou - poznává, zjišťuje, funkci kontrolní - porovnává, hledá odchylky, funkci formativní - vede k rozvoji reflexe a sebereflexe, dalšího zlepšování a funkci sumativní - v souvislosti s hodnocením výsledků, výstupů (Trojan, 2014, s. 73-74). Získané informace jsou podle autora „... významným materiálem pro další rozhodování a řízení pedagogického procesu i personální práci. Zpřesňují základ pro objektivitu hodnocení pedagogických pracovníků a další personální práci včetně odměňování“ (Trojan, 2014, s. 83).

V rámci zachování objektivitu je žádoucí shromáždit a následně komparovat informace o hodnoceném z více zdrojů. Nejčastějšími **hodnotiteli** pedagogických pracovníků je ředitel, jeho zástupce, méně časté je hodnocení spolupracovníky, žáky a rodiči. **Sebehodnocení** pracovníka se stává běžnou záležitostí sebereflexe práce pedagogického pracovníka. Může mít formu sebehodnotícího protokolu či portfolio (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 119).

Syslová uvádí, že činnosti sebereflexe patří mezi ty nejdůležitější, které by měla učitelka mateřské školy odpovědně vykonávat (Syslová, 2013, s. 51). Zmiňuje seberefektivní deník, kam učitel zaznamenává zkušenosti ze vzdělávacího procesu či seberefektivní dotazník vztahující se k hodnocení vzdělávání dětí i aspektů týkajících řízení školy či

různé typy hodnotících zpráv, kdy hodnocení a sebehodnocení učitele by mělo „... vycházet z kritérií či některého z vybraných modelů kompetencí.“ (Syslová, 2013, s. 51).

Za komplexní nástroj lze považovat již zmiňované profesní **portfolio**, které může mít několik podob. Pracovní portfolio je souhrnem různých dokumentů, týkající se práce učitele, po jejichž selekci může vzniknout portfolio ukázkové či diagnostické a hodnotící. Poslední jmenované bývá nástrojem při sebehodnocení či hodnocení ředitelem při hodnotícím rozhovoru (Syslová, 2013, s. 52).

Trunda vnímá zavádění profesních portfolio ve školách více jako iniciaci ze strany managementu školy než samotných učitelů. Zároveň uvádí pravidla, která jsou při jejich implementaci nutná dodržet. Přesvědčivě argumentovat potřebu dané změny, aby učitelé shledali její smysl a zároveň získali jistotu, že jim osobně něco přinese. Tím, že představitelé vedení školy půjdou příkladem a sami si portfolio budou vypracovávat, vytvoří pocit vážnosti a jasného rozhodnutí. V neposlední řadě je zde pravidlo vytvořit dostatečné podmínky a zázemí (Trunda, 2012, s. 6-7). Lze tedy definovat, že „...*písemné zachycování a reflexe průběhu pedagogického procesu není zbytečným nástrojem. Jde o nezbytnost, která umožňuje hluboký vhled samotnému učiteli, ale i ostatním pedagogickým pracovníkům včetně ředitele školy*“ (Trojan, 2014, s. 68).

Všechny získané informace o výkonu pracovníka, které byly během sledovaného období předmětem hodnocení, jsou podkladem pro závěrečné zhodnocení, které se většinou praktikuje formou **hodnotícího rozhovoru** a to zpravidla jedenkrát ročně na konci školního roku (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 120). Podstatou hodnotícího rozhovoru je vždy správně vedený dialog mezi ředitelem a pedagogickým pracovníkem, podávající zpětnou vazbu jeho výkonu. Aby byl hodnotící rozhovor pedagogickému pracovníkovi prospěšný pro jeho další rozvoj, musí vycházet z průběžného hodnocení všech oblastí pracovního výkonu, odrážet jeho dobré i špatné výkony a stanovit podmínky a aktivity k možnosti zlepšování v následujícím období. Syslová konstatuje, že hodnotící rozhovory s pedagogickými pracovníky jsou v mateřských školách vedeny zatím jen ojediněle (Syslová, 2013, s. 65). Hodnotící rozhovor vedený s pedagogickým pracovníkem má mít konstruktivní charakter s cílem dosažení shody dalšího rozvoje, jelikož „... *nejde o to změnit druhého a převychovávat ho, ale zpětnou vazbou vytvořit předpoklady k tomu, aby druhý změnil své chování na základě svého rozhodnutí*“ (Syslová, 2013, s. 65).

#### 4.4 Závěr teoretické části

Řídit výkon pedagogického pracovníka ve škole znamená neustále sledovat jeho práci, motivovat ho a poskytovat mu zpětnou vazbu v jeho počínání. Hodnocení pedagogických pracovníků je silný motivační faktor, který přispívá k vyšší efektivitě, zkvalitnění edukačního procesu a zároveň k dalšímu rozvoji školy (Syslová, 2012, s. 57).

Známkou efektivního fungování mateřské školy je její vnitřní snaha změny vytvářet, nebát se rizika, experimentovat. Vzhledem k tomu, že úlohou managementu mateřské školy je zajistit zejména její prosperitu, zabývá se jako každá jiná organizace strategickým řízením. Stanovuje cíle v dlouhodobém horizontu, vizi, která by pojmenovala směr, kterým se bude škola ubírat. Rozhodujícím faktorem pak jsou vzájemné vztahy ve škole, nejen mezi podřízenými a vedením, ale i mezi pracovníky navzájem.

Akontabilita školy je silným pojmem a vztahuje se k různým aspektům řízení školy. Je zásadně ovlivněna přístupem svého ředitele vůči svým zaměstnancům. Jeho motivační vedení, přesvědčení a schopnost vést lidi k vyšším výkonům jsou pro úspěch školy klíčové. Vyžaduje to však systematický přístup ve všech činnostech, které se k tomu vztahují. Řízení výkonu pedagogických pracovníků a jejich hodnocení patří v personální práci ředitele školy k těm nejzásadnějším. Ať už je ve škole pojato jakkoli, vždy je určujícím faktorem kvalita „*Je namístě pojmenovávat dobrou práci i tu špatnou a snažit se o zlepšování*“ (Trojan, 2014, s. 10).



## 5 ANALYTICKÁ ČÁST

Výzkumný problém, který byl v závěrečné práci řešen, představoval řízení pracovního výkonu a hodnocení pedagogických pracovníků mateřské školy.

### 5.1 Metodologie výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo analyzovat, zda a jakým způsobem je realizován proces řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků v mateřských školách a jakým způsobem je nastaveno hodnocení těchto pracovníků.

Výzkumné šetření vycházelo z poznatků odborné literatury a jiných zdrojů, které se týkaly tématu práce „Řízení pracovního výkonu a hodnocení pedagogických pracovníků v mateřské škole.“

Záměrem šetření bylo, v souladu s cílem práce, proniknout do oblasti řízení pracovního výkonu a hodnocení pedagogických pracovníků v prostředí preprimárního vzdělávání, resp. v mateřských školách. Tyto oblasti personální práce se tak staly sledovaným jevem výzkumného šetření.

Vzhledem ke zvoleným metodám práce bylo snahou zmapovat situaci v mateřských školách, která se k této oblasti vztahuje a v rámci empirického výzkumu porovnat získané teoretické poznatky s reálným využitím v praxi mateřských škol.

#### Stanovení výzkumných otázek:

- 1) *Jaká je využitelnost procesu řízení pracovního výkonu v prostředí mateřských škol?*
- 2) *Jaké prvky řízení pracovního výkonu se v praxi mateřských škol uplatňují?*
- 3) *Co je předmětem hodnocení pedagogických pracovníků, kým a jakými metodami je hodnocení realizováno?*
- 4) *Jaký charakter má hodnotící rozhovor jako forma sdělování výsledků hodnocení?*

#### Metody výzkumného šetření

Za jednu z metod práce byla zvolena explorativní metoda dotazníku s širším okruhem respondentů a dále byly v rámci designu případové studie použity kvalitativní techniky – individuální polostandardizovaný rozhovor a analýza dokumentů. Metoda **dotazníku** byla zvolena pro zmapování výskytu daných jevů v prostředí mateřských škol.

V souladu s Pelikánem je dotazník, za účelem zjištění velkého množství dat o výskytu řešeného problému, ale i zjištění postojů a názorů respondentů, vhodnou technikou (Pelikán, 2011, s. 105).

Pro záměr propojit získané poznatky se sběrem množství dat, vztahujících se k předmětu šetření, byla vybrána výzkumná strategie - **případová studie**. „*Případová studie je empirickým designem, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případů*“ (Švaříček; Šedřová, 2014, s. 97). Autoři dále hovoří o „případové studii školy“, ve které jde o poznání, jak daný jev v praxi funguje nebo jak a proč působí na zúčastněné strany (Švaříček; Šedřová, 2014, s. 101).

V případě sledovaného výzkumného šetření designem případové studie byla využita metoda **individuálního polostandardizovaného rozhovoru** s dvěma ředitelkami mateřských škol, který se uskutečnil v přirozeném prostředí dané školy. Byl veden pomocí polouzavřených otázek, které se vztahovaly ke zkoumané problematice a měly otevřít prostor ke zjištění potřebných informací. K tomu byla použita **analýza dokumentů** školy, která by průkazně doložila fungování sledovaných jevů v dané škole. Tyto metody případové studie byly dokresleny krátkým dotazníkovým šetřením s pedagogickými pracovníky sledovaných škol.<sup>12)</sup> Smyslem bylo zjistit a částečně porovnat, jak je zavedený systém hodnocení, resp. řízení pracovního výkonu pedagogickými pracovníky vnímán, jaké podněty ke sledovaným jevům mají. Dotazník pro pedagogické pracovníky byl vždy upraven na základě zjištěných dat v rozhovoru s ředitelkou této školy, aby byly otázky relevantní a týkaly se tak nastaveného procesu, resp. systému v konkrétní škole.

### **Analýza dat**

Podkladem pro dotazníkové šetření byla jeho administrace na serveru survio.com. Vzhledem k tomu, že byla vytvořena baterie otázek, které se vztahovaly k hodnocení pedagogických pracovníků i řízení pracovního výkonu, bylo nutné tyto odpovědi kategorizovat a v návaznosti na výzkumné otázky dále zpracovat a vyhodnotit. Výsledky dotazníkového šetření byly graficky vyjádřeny a popsány v tabulkách a doplněny krátkým komentářem.

---

12) Případová studie využívá dostupné metody sběru dat. Jsou jimi převážně kvalitativní metody, nicméně lze při ní využít i metody běžně využívané v kvantitativních výzkumech. Příkladem jsou data získaná z dotazníků pro učitele, či studenty, která jsou cenným zdrojem informací (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 98).

Závěrem bylo provedeno shrnutí zjištěných údajů a vypracována komparace výsledků dotazníkového šetření vzhledem k výzkumným otázkám.

Zpracování individuálních rozhovorů v případové studii bylo provedeno popisem sledovaných jevů na základě vyhodnocení polouzavřených otázek a zápisem některých doslovných citací ředitelky školy, které by dokreslily autentičnost rozhovoru a postoj ředitelky. V případě dotazníků pro pedagogické pracovníky sledované školy bylo vyhodnocení zpracováno poměrným zastoupením jejich odpovědí. Vzhledem k počtu respondentů nebyl tento poměr vyjádřen procentuálně, ale číselně. Vyjadřoval tak, kolik respondentů z daného počtu volilo určitou odpověď. Závěrem byla opět provedena komparace výsledků případové studie každé sledované školy vzhledem k výzkumným otázkám. V souladu s teorií jsou výsledky metod případové studie interpretovány souhrnně, aby podaly komplexní pohled na zkoumanou problematiku (Švaříček; Šedřová, 2014, s. 98).

### **Výzkumný vzorek respondentů**

Pro výzkumné šetření tak bylo nutné vybrat dva typy výzkumného souboru.

Pro potřeby dotazníkového šetření byly výběrovým vzorkem ředitelky mateřských škol – samostatných právních subjektů statutárních měst v České republice zřizovaných obcemi.

Snahou bylo získat širší vzorek respondentů a zajistit tak velké množství dat. Vzhledem k tomu, že šlo o zmapování sledovaného jevu obecně, velikost školy ani délka řídicí práce ředitelky školy nebyla předmětem výzkumu. Zůstaly tak pouze informativním pohledem na strukturu respondentů.

Rozhovory byly vedeny s dvěma ředitelkami čtyř až pětiletých třídních pražských mateřských škol samostatných právních subjektů, zřizovaných obcí. Důležitým aspektem výběru bylo potvrzení účasti v rozhovoru i reálná šance vyplnění dotazníku většinou pedagogických pracovníků dané školy. Úlohu při výběru školy hrálo také dobré hodnocení školy správním úřadem České školní inspekce, které bylo zjišťováno v databázi inspekčních zpráv.

## **Pilotní výzkum**

Předpokladem vytvoření otázek k dotazníkovému šetření byl pilotní rozhovor s jednou z ředitelk pro zjištění, jak jsou sledované jevy pochopitelné.

Bylo nutné převést teoretické poznatky do konkrétnější roviny a sledovat je tak, jak se v prostředí škol pravděpodobně vyskytují. Vytvořené otázky dotazníkového šetření byly následně zaslány pěti ředitelkám mateřských škol. Cílem bylo zejména posouzení srozumitelnosti otázek a možnosti výběru odpovědí, aby byla zajištěna jejich vyhodnotitelnost. Vzhledem k nejasnosti či špatnému vyhodnocování na základě vybrané škály byly některé otázky upraveny. Např. bylo zpřesněno pojmenování metod hodnocení (otázka č. 8), přidána škála „částečně“ (otázka č. 13), na základě podnětu několika respondentek byla vložena možnost „při pedagogických radách“ v otázce č. 10. Dále byla z dotazníkového šetření odstraněna otázka, zda je s pedagogickými pracovníky uzavírána dohoda o pracovním výkonu. I když byl tento jev v otázce popsán, byl často vnímán jako vytvoření pracovní smlouvy, což není totožné jako termín dohoda o pracovním výkonu. Otázka tak byla nahrazena dotazy vztahující se k vytvořenému popisu pracovní pozice/role či rozvojovým plánům.

Otázky k rozhovorům byly vytvořeny na základě předvýzkumu a zkušenosti při vytváření dotazníkového šetření tak, aby umožnily získat potřebné informace.

Další oblastí, která byla předmětem předvýzkumu, bylo zjištění relevantnosti otázek dotazníku pro pedagogické pracovníky. Dotazník byl zaslán pedagogickým pracovníkům stejné školy, kde byl proveden i pilotní rozhovor. Návratnost byla 62,5%, otázky byly hodnoceny jako srozumitelné, drobné úpravy byly vzaty na vědomí a bylo na ně pamatováno při tvorbě dotazníku pro pedagogické pracovníky na školách, které byly následně předmětem případové studie.

Žádný účastník pilotního výzkumu nebyl součástí metod realizovaného výzkumného šetření.

---

V empirické části práce bude pro přehlednost a s odkazem na vymezení v kapitole 4, uváděn termín pedagogický pracovník a ve shodném významu následně i učitelka. Použití termínu učitelka mateřské školy pro pedagogického pracovníka v mateřské škole je určeno s odkazem na statistickou ročenku České republiky 2015, ze které je průkazné, že ve školním roce 2014/15 z 99,48 % učitelů mateřských škol tvořily ženy.

Současně s tím bude používán termín ředitelka mateřské školy. A to v návaznosti na naprostou převahu žen v mateřských školách i vzhledem k tomu, že účastníky případové studie byly ženy, ředitelky.

## 5.2 Dotazníkové šetření

Výběrovým souborem dotazníkového šetření byly ředitelky mateřských škol statutárních měst v České republice zřizovaných obcemi. Snahou bylo získat širší vzorek respondentů a zajistit tak větší množství dat. Přes velké množství rozeslaných dotazníků nebyla návratnost očekávaná, nicméně podařilo se získat dostatečný výzkumný vzorek čítající 98 respondentů. Ze všech navrácených dotazníků bylo šest vyřazeno pro nesoulad mezi odpověďmi v otázce č. 10 a následně v otázce č. 11, resp. č. 12. Na otázky č. 11 a 12 (jak často je veden a jaký charakter má hodnotící rozhovor) bylo zodpovězeno, nicméně v otázce č. 10 nebyl hodnotící rozhovor uveden jako jedna z možností. Údaje tak vzájemně nekorespondovaly a tyto dotazníky byly pro nedostatečnou reliabilitu vyřazeny.

Tabulka 1: Struktura dotazníkového šetření

Zdroj: vlastní

Počet rozeslaných dotazníků	232
Počet navrácených dotazníků	104
Počet vyřazených dotazníků	6
<b>Počet dotazníků k vyhodnocení šetření</b>	<b>98</b>
Návratnost dotazníků	44,8 %

### Charakteristika respondentek

K vyhodnocení výzkumného šetření bylo tedy použito 98 dotazníků. Na dotazy odpovídaly ředitelky mateřských škol samostatných právních subjektů statutárních měst ČR. Respondentky byly nejčastěji ředitelkami tří až šestitřídních MŠ (68), dále sedmi a více třídních MŠ (19) a nejméně byly zastoupeny ředitelky jedno a dvoutrídních MŠ (11). Ze všech 98 respondentek jich 47 působí na řídicí pozici v MŠ více jak osm let. 26 jich je v řídicí pozici tři až sedm let, ostatní funkci ředitelky vykonávají méně než tři roky.

Jak již bylo uvedeno, nebylo účelem šetření zaměřit se na velikost školy či délku praxe ředitelky ve vedoucí pozici. Předpokládá se stejná míra odpovědnosti a pravomocí u takto voleného výběrového souboru a stejné podmínky pro aplikaci obou sledovaných jevů – hodnocení pracovníků i řízení pracovního výkonu. Data o velikosti školy a délce praxe ředitelky tak byla pouze doplňujícím faktorem, který více výzkumný vzorek charakterizoval.

## Kategorizace otázek

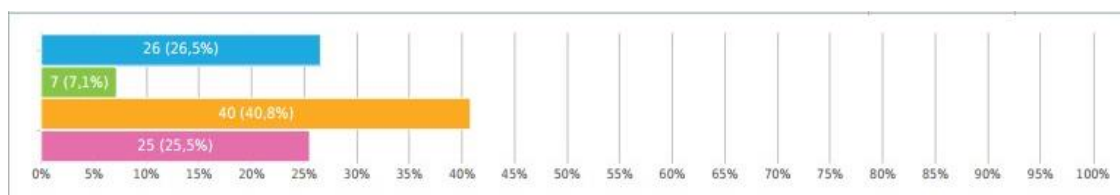
Otázky byly sestaveny tak, aby se týkaly jak oblasti řízení pracovního výkonu, tak samotného hodnocení pedagogických pracovníků. Pro účely jejich vyhodnocení a zejména pro potřeby závěrečného posouzení vzhledem k výzkumným otázkám, byly tyto otázky kategorizovány. K řízení pracovního výkonu se vztahovaly otázky č. 1,2,3,4,5,7, k hodnocení pedagogických pracovníků byly více vztažené otázky č. 8,9,13,14. Nicméně se i ve zhodnocení překrývaly (např. v otázkách č. 6,10,11 a 12) tak, jako i obě tyto aktivity spolu vzájemně souvisí.

## Zpracování a vyhodnocení otázek, týkajících se řízením pracovního výkonu:

Otázka č.1) *Setkala jste se s pojmem "řízení pracovního výkonu"?*

Graf 1: Setkala jste se s pojmem "řízení pracovního výkonu"?

Zdroj: vlastní



Tabulka 2: Setkala jste se s pojmem "řízení pracovního výkonu"?

Zdroj: vlastní

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
ano, tento přístup naše organizace aplikuje	26	26,5 %
je mi dobře znám, ale nevyužíváme ho	7	7,1 %
částečně - z literatury, studia, zkušeností jiných organizací	40	40,8 %
ne	25	25,5 %

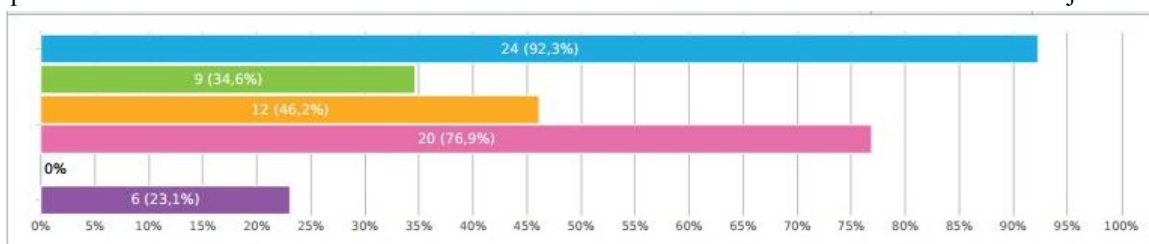
Záměrem otázky č. 1 bylo zjistit, jaká je povědomost pojmu řízení pracovního výkonu a pokud je znám, zda je ve škole aplikován. 25,5 % dotazovaných se s pojmem nesetkala, 40,8 % zná pojem částečně a 7,1 % ho zná dobře, ale v praxi nevyužívá. Z celkového počtu tento proces zná a využívá 26,5 % dotazovaných. Aby bylo možné zjistit, do jaké míry těchto 26 respondentek využívá jednotlivých prvků procesu řízení pracovního výkonu, byl tento vzorek z celkového počtu vyfiltrován a posuzovány odpovědi v otázce č. 2,3,4,5,6,7,10,11 a 12. Některé z otázek nabízely jen jednu variantu odpovědi, některé umožňovaly výběr z více možností, aby bylo možné posoudit výskyt jevů v dané oblasti. Všechny odpovědi ke zvoleným otázkám byly uvedeny graficky s početním a procentuálním vyjádřením v tabulkách a následně doplněné souhrnným komentářem. Účelem bylo porovnat jednotlivé fáze řízení pracovního výkonu, tak, jak byly popsány

v teoretické části s variantami odpovědí, které se týkaly otázek vztahujících se k řízení pracovního výkonu, aby bylo možné odpovědět na výzkumné otázky a realizovat tak cíl výzkumného šetření.

Otázka č. 2) *Můžete specifikovat, v jakých dokumentech máte definovanou pozici (roli) pedagogického pracovníka ve škole?*

Graf 2: Můžete specifikovat, v jakých dokumentech máte definovanou pozici (roli) pedagogického pracovníka ve škole?

Zdroj: vlastní



Tabulka 3: Můžete specifikovat, v jakých dokumentech máte definovanou pozici (roli) pedagogického pracovníka ve škole?

Zdroj: vlastní

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
● v jeho pracovní náplni	24	92,3 %
● souborem požadovaných výsledků, např. v ŠVP	9	34,6 %
● souborem kompetencí, ev. kompetenčním modelem	12	46,2 %
● v organizační struktuře	20	76,9 %
● není písemně specifikována	0	0 %
● jinými vnitřními předpisy, dokumenty. Definujte:	6	23,1 %

Jednou z aktivit procesu řízení pracovního výkonu je definování pracovní role, vztahující se k pracovnímu místu a dohodnutí očekávaných výsledků a požadovaných schopností. Je označováno také jako předpoklad uzavření dohody o pracovním výkonu.

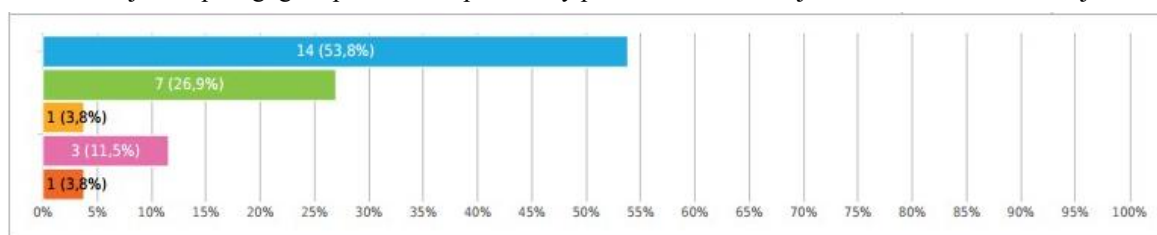
V návaznosti na teoretické poznatky a zkušenosti z pilotního výzkumu byly předloženy možné varianty a dána možnost doplňujících odpovědí. Z šetření vyplynulo, že očekávané výsledky vztahující se k pozici pedagogického pracovníka jsou nejčastěji obsahem pracovní náplně (92,3 %), dále vychází ze stanovené organizační struktury, která určuje vztahy mezi podřízeností a nadřízeností (76,9 %). 46,2 % respondentek uvedlo, že jsou tyto požadavky vyjádřené ve vytvořeném souboru kompetencí a dále souborem požadovaných výsledků, popsáném např. ve školním vzdělávacím programu (34,6 %). Respondentky definovaly i jiné dokumenty a to školní řád, etický kodex, pracovní řád, katalog prací, plán rozvoje, roční plán školy, osobní úkoly, vnitřní směrnice.

Žádná neuvedla možnost, že by pozice nebyla písemně vyjádřena. S odkazem na to, kdy se ve škole nepředpokládá uzavírání dohody o pracovním výkonu na určité období (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 110) a i při pilotním výzkumu bylo zjištěno, že tato formulace v otázce byla často chápána jako uzavření pracovní smlouvy, nebyla otázka do dotazníku zařazena. Další otázka tak směřovala k plánu osobního rozvoje, který, pokud je správně nastaven, udává jasnou představu o cílech výkonu.

Otázka č. 3) *Mají vaši pedagogičtí pracovníci zpracovaný plán osobního rozvoje?*

Graf 3: Mají vaši pedagogičtí pracovníci zpracovaný plán osobního rozvoje?

Zdroj: vlastní



Tabulka 4: Mají vaši pedagogičtí pracovníci zpracovaný plán osobního rozvoje?

Zdroj: vlastní

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
• ano, vypracovává ho ředitelka školy společně s pedagogem	14	53,8 %
• ano, vypracovává si ho pedagog sám	7	26,9 %
• ano, vypracovává ho pedagogovi ředitelka	1	3,8 %
• ne, není zpracován	3	11,5 %
• jiné	1	3,8 %

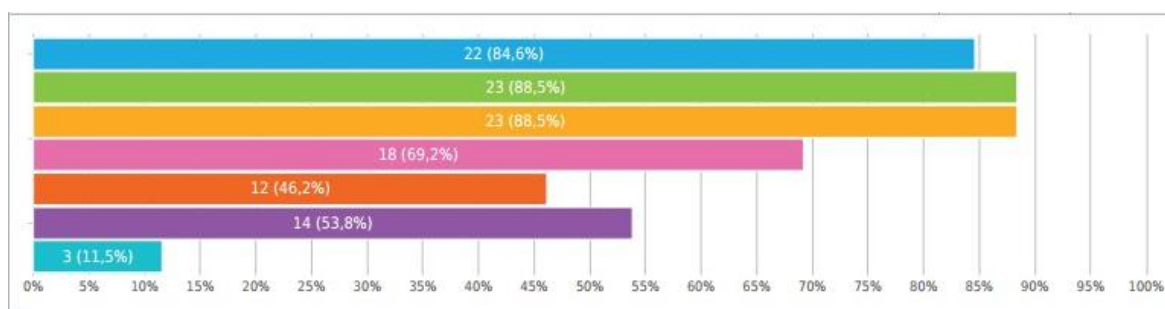
Na otázku, zda je v aplikovaném řízení pracovního výkonu ve škole vytvářen plán osobního rozvoje, odpověděly respondentky kladně z 84,5 %. Nejčastěji je plán vytvářen společně ředitelkou a pedagogem (53,8 %), 26,9 % pedagogů si ho vypracovává samostatně, pouze v jednom případě se objevila možnost, že je vypracováván pedagogovi ředitelkou. 11,5 % respondentek uvádí, že plán není pro pedagogy zpracován. V možnosti jiné se jedna respondentka vyjádřila, že *plán vypracovává ředitelka zejména však v rámci plánování dalšího vzdělávání*.



Otázka č. 4) *Co je obsahem tohoto plánu?*

Graf 4: Co je obsahem tohoto plánu?

Zdroj: vlastní



Tabulka 5: Co je obsahem tohoto plánu?

Zdroj: vlastní

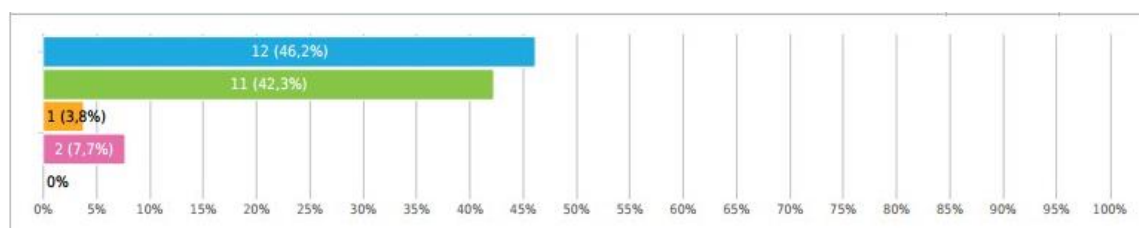
Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
definování toho, co je potřeba zlepšit	22	84,6 %
stanovení cílů, čeho má být dosaženo	23	88,5 %
specifikace aktivit ze strany zaměstnance, kterými bude plán naplňovat	23	88,5 %
specifikace aktivit ze strany vedení, podpora ze strany školy	18	69,2 %
časový rozvrh plánu	12	46,2 %
výsledky, jaké rozvojové aktivity se uskutečnily, ev. jejich efektivita	14	53,8 %
plán není zpracován	3	11,5 %

Aby byl takový plán osobního rozvoje efektivní, měl by obsahovat v teorii popsané aktivity. Nejvíce respondentky uvedly, že je jeho obsahem definování cílů, kterých má být dosaženo (88,5 %), stejnou měrou je specifikací aktivit, kterými bude pracovník plán naplňovat. Dále (v 69,2 %) jsou specifikace aktivit ze strany vedení, tj. jakou podporu mu ke zlepšení výkonu nabídne škola. 53,8 % dotazovaných sleduje v plánu i následné výsledky, ev. jejich efektivitu. Časový rozvrh plánu udává 46,2 % respondentek.

Otázka č. 5) *Má vaše škola definována motivační kritéria (např. motivační program školy), která by ovlivňovala pracovní výkon pedagogických pracovníků?*

Graf 5: Má vaše škola definována motivační kritéria (např. motivační program školy), která by ovlivňovala pracovní výkon pedagogických pracovníků?

Zdroj: vlastní



Tabulka 6: Má vaše škola definována motivační kritéria (např. motivační program školy), která by ovlivňovala pracovní výkon pedagogických pracovníků?

Zdroj: vlastní

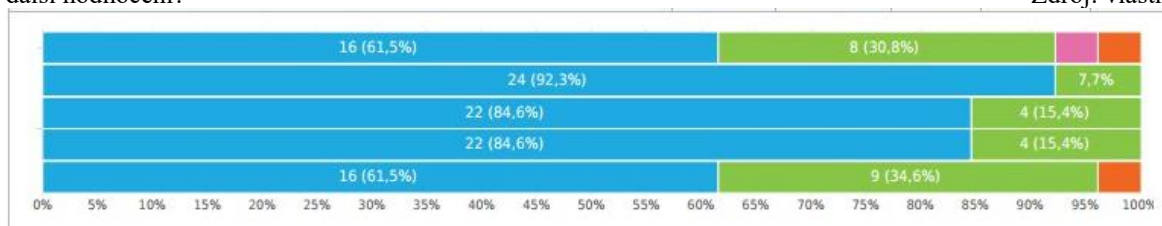
Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
• ano, máme kritéria finanční i nefinanční motivace	12	46,2 %
• ano, ale pouze kritéria finanční motivace (vyplývající z vnitřního platového předpisu)	11	42,3 %
• ano, ale pouze kritéria nefinanční motivace	1	3,8 %
• ne, nemá	2	7,7 %
• jiné	0	0 %

S řízením pracovního výkonu souvisí i motivační přístup. Nejdůležitější je ten, který vychází z pracovníka samotného, ale i motivující vedení ředitelky školy. Jsou to většinou těžko definovatelné skutečnosti, které motivují pracovníka k lepšímu výkonu. Mohou jimi být stimulační faktory, vyjádřené např. finanční odměnou nebo vnitřní motivační faktory, související s dosažením úspěchu a pocitu naplnění z vykonávané práce. Otázkou bylo sledováno, zda jsou ve školách nějakým způsobem definována motivační kritéria. Ta jsou celkově formulována u 92,3 % škol. Ze všech respondentek jich 46,2 % uvedlo, že jsou školou definována kritéria finanční i nefinanční motivace, 42,3 % má vnitřním platovým předpisem specifikována pouze kritéria finanční motivace, v jednom případě (tj. 3,8 % respondentek) má ředitelka zpracována kritéria týkající se pouze nefinanční motivace. Nezpracovaná motivační kritéria uvedlo 7,7 % respondentek.

Otázka č. 6) Jsou níže uvedené oblasti výkonu pedagogických pracovníků ve vaší škole následně podkladem pro další hodnocení?

Graf 6: Jsou níže uvedené oblasti výkonu pedagogických pracovníků ve vaší škole následně podkladem pro další hodnocení?

Zdroj: vlastní



Tabulka 7: Jsou níže uvedené oblasti výkonu pedagogických pracovníků ve vaší škole následně podkladem pro další hodnocení?

Zdroj: vlastní

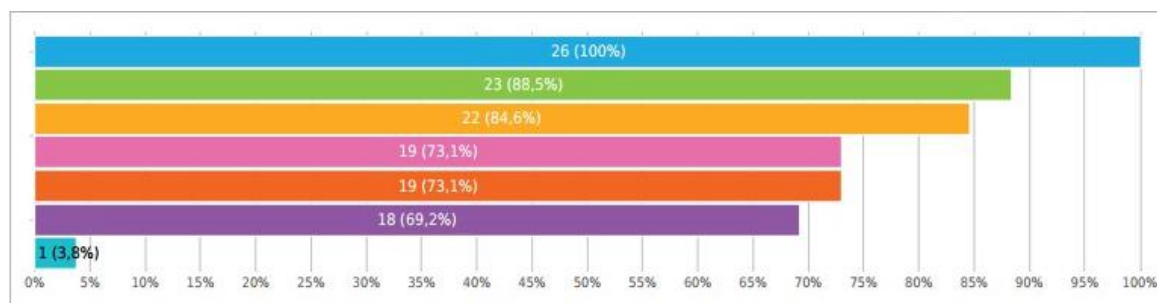
Odpověď	• Ano	• Spíše ano	• Nevím	• Spíše ne	• Ne
výsledky - úroveň osvojených znalostí a dovedností dětí podle ŠVP	16 (61,5 %)	8 (30,8 %)	0	1 (3,8 %)	1 (3,8 %)
chování - přístup k práci, samostatnost, vystupování, dodržování pravidel apod.	24 (92,3 %)	2 (7,7 %)	0	0	0
schopnosti - využívání metod práce, odborné znalosti apod.	22 (84,6 %)	4 (15,4 %)	0	0	0
motivace k práci - iniciativa, podílení se chodu školy, ochota ke vzdělávání apod.	22 (84,6 %)	4 (15,4 %)	0	0	0
podmínky - využívání pomůcek, udržování prostředí apod.	16 (61,5 %)	9 (34,6 %)	0	0	1 (3,8 %)

V souvislosti s pracovním výkonem, který je sledován a následně posuzován, je důležité nastavení jasných kritérií, které by měření umožnilo. Vytváření kritérií jsou specifikou každé organizace, vycházejí z oblastí pracovního výkonu, které jejich definování usnadňují. Respondentkám bylo předloženo pět oblastí výkonu (výsledky, chování, schopnosti, motivace a podmínky), pro srozumitelnost byly stručně popsány. Z výsledků lze shrnout, že ve sledovaných školách, kde se řízení pracovního výkonu věnují, se na tyto oblasti zcela nebo částečně zaměřují všechny. Nejvíce je sledováno pracovní chování, dále schopnosti a motivace k práci, nejméně pak podmínky a výsledky. Ve volné odpovědi (otázka č. 7) se dotazované mohly vyjádřit, které i jiné oblasti výkonu jsou dle jejich názoru zdrojem následného hodnocení. Jimi uvedené jevy by mohly být ale zařaditelné do již uvedených oblastí. Např. mimoškolní aktivity, účast v soutěžích (motivace), empatický přístup k dětem, práce nad rámec běžné práce ve třídě (chování), spokojenost dětí (výsledky), vedení kroužků, výuka anglického jazyka, práce s počítačem (schopnosti).

Otázka č. 10) *Jakým způsobem podáváte pedagogickému pracovníkovi zpětnou vazbu?*

Graf 7: Jakým způsobem podáváte pedagogickému pracovníkovi zpětnou vazbu?

Zdroj: vlastní



Tabulka 8: Jakým způsobem podáváte pedagogickému pracovníkovi zpětnou vazbu?

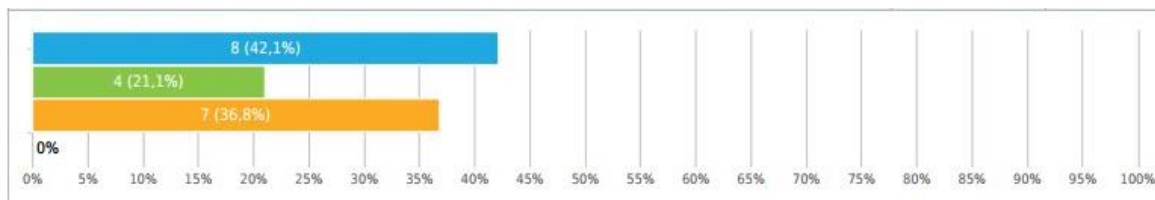
Zdroj: vlastní

Možnosti odpovědi	Responzí	Podíl
povzbuzováním, pochvalou	26	100 %
okamžitým řešením situace při shledání nedostatků	23	88,5 %
neformálními rozhovory	22	84,6 %
hospitačním rozhovorem	19	73,1 %
hodnotícím rozhovorem v závěru sledovaného období - (viz následující 2 otázky)	19	73,1 %
při pedagogických radách	18	69,2 %
jiné	1	3,8 %

Otázka č. 11) *Jak často je s každým z pedagogických pracovníků hodnotící rozhovor veden?*

Graf 8: Jak často je s každým z pedagogických pracovníků hodnotící rozhovor veden?

Zdroj: vlastní



Tabulka 9: Jak často je s každým z pedagogických pracovníků hodnotící rozhovor veden?

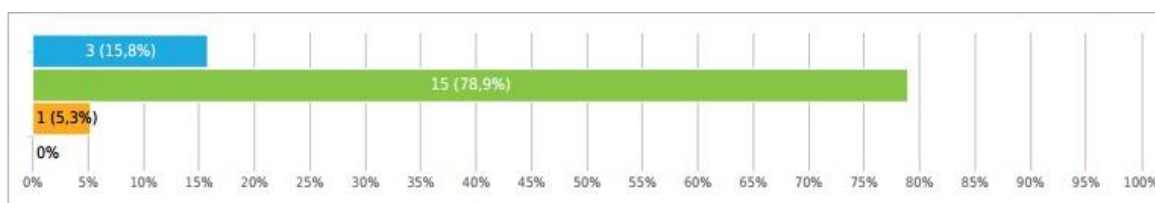
Zdroj: vlastní

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
1x ročně, zpravidla na konci školního roku	8	42,1 %
1x ročně a to v průběhu školního roku (pololetí, čtvrtletí)	4	21,1 %
2x ročně i častěji	7	36,8 %
jiné	0	0 %

Otázka č. 12) *Jaký charakter má hodnotící rozhovor?*

Graf 9: Jaký charakter má hodnotící rozhovor?

Zdroj: vlastní



Tabulka 10: Jaký charakter má hodnotící rozhovor?

Zdroj: vlastní

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
setkání pedagogického pracovníka s ředitelkou školy za účelem zhodnocení výkonu ve sledovaném období	3	15,8 %
setkání pedagogického pracovníka s ředitelkou školy za účelem společného posuzování výkonu a stanovení cílů s návrhy zlepšení v budoucím období	15	78,9 %
setkání s oznámením výsledků hodnocení zaměstnance zpracovanými ředitelkou školy	1	5,3 %
jiné	0	0 %

Poslední hodnocenou otázkou, související s řízením pracovního výkonu bylo zjistit, jakými způsoby je pedagogickým pracovníkům poskytována zpětná vazba, která je důležitým aspektem v průběhu sledovaného období, kde zaujímá spíše neformální pozici.

Uváděny jsou běžné způsoby od pochvaly a povzbuzování (100 %), řešení situace při shledání nedostatků (88,5 %), neformální rozhovory (84,6 %) až po setkání při pedagogických radách (69,2 %). Pohospitačním rozhovorem poskytuje pedagogickým

pracovníkům zpětnou vazbu 73,1 % ředitelek. V odpovědi jiné bylo uvedeno: *Při pedagogických radách dostávají zpětnou vazbu kolektivně, jednotlivě se neosvědčilo.*

Formální způsob hodnocení je účelem poslední fáze procesu řízení pracovního výkonu, ve které je pracovní výkon posuzován. Často je uváděna forma hodnotícího rozhovoru. Ten, dle dotazníkového šetření, aplikuje 73,1 % respondentek. V souladu s teoretickými poznatky o řízení pracovního výkonu by mělo jít především o otevřené setkání manažera a pracovníka s cílem nejen zhodnotit jeho výkon ve sledovaném období, ale především společně daný výkon posoudit a navrhnout cíle a aktivity ke zlepšení. Takto popsáný hodnotící rozhovor shledává jako charakteristický pro jejich školu 78,9 % respondentek, které uvedly, že řízení pracovního výkonu aplikují. 15,8 % charakterizovalo hodnotící rozhovor jako spíše zhodnocení sledovaného období bez větší vazby k budoucímu rozvoji, jedna respondentka jej popisuje jako setkání za účelem oznámení výsledků pracovníkovi.

K dotazované frekvenci hodnotících rozhovorů v průběhu sledovaného období uvedlo 42,1 % vedení hodnotícího rozhovoru 1x ročně a to zpravidla na konci školního roku, 36,8 % preferuje setkání 2x ročně i častěji a 21,1 % uvedlo možnost 1x ročně v průběhu školního roku.

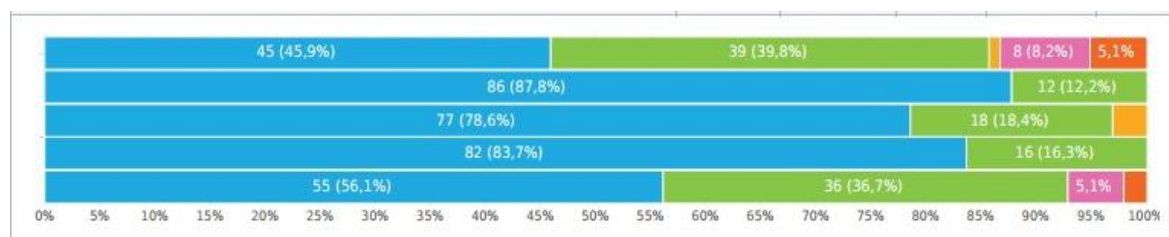
Dále bylo, v souladu s cílem práce, zkoumáno **hodnocení pracovníků**. Pro účely zjištění potřebných dat byly v této části analyzovány otázky č. 6,8,9,10,11,12,13 a 14. Vzhledem k tomu, že se šetření již přímo netýkalo řízení pracovního výkonu, bylo v následujících otázkách pracováno odpověďmi všech 98 respondentů, kteří se dotazníkového šetření zúčastnili.



## Zpracování a vyhodnocení otázek, týkajících se hodnocení:

Otázka č. 6) Jsou níže uvedené oblasti výkonu pedagogických pracovníků ve vaší škole následně podkladem pro další hodnocení?

Graf 10: Jsou níže uvedené oblasti výkonu pedagogických pracovníků ve vaší škole následně podkladem pro další hodnocení? Zdroj: vlastní



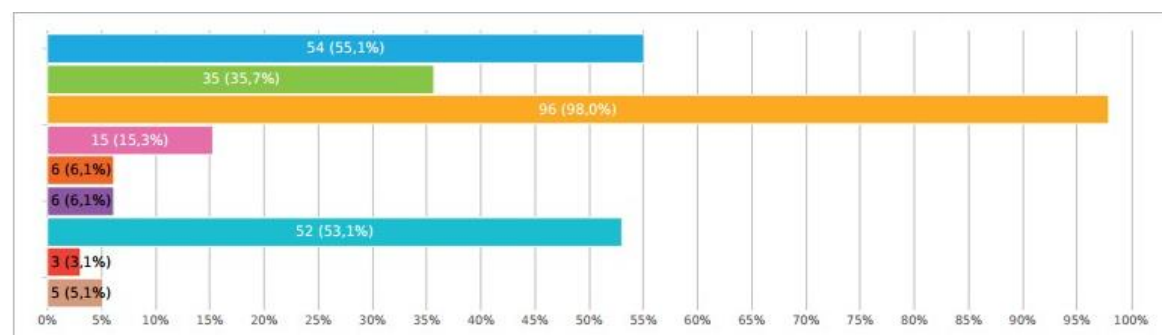
Tabulka 11: Jsou níže uvedené oblasti výkonu pedagogických pracovníků ve vaší škole následně podkladem pro další hodnocení? Zdroj: vlastní

Odpověď	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
výsledky - úroveň osvojených znalostí a dovedností dětí podle ŠVP	45 (45,9 %)	39 (39,8 %)	1 (1,0 %)	8 (8,2 %)	5 (5,1 %)
chování - přístup k práci, samostatnost, vystupování, dodržování pravidel apod.	86 (87,8 %)	12 (12,2 %)	0	0	0
schopnosti - využívání metod práce, odborné znalosti apod.	77 (78,6 %)	18 (18,4 %)	3 (3,1 %)	0	0
motivace k práci - iniciativa, podílení se chodu školy, ochota ke vzdělávání apod.	82 (83,7 %)	16 (16,3 %)	0	0	0
podmínky - využívání pomůcek, udržování prostředí apod.	55 (56,1 %)	36 (36,7 %)	0	5 (5,1 %)	2 (2,0 %)

Otázkou bylo sledováno, co je předmětem hodnocení pedagogických pracovníků v mateřské škole, jaké oblasti výkonu jsou podkladem k hodnocení. Z výsledků vyplývá, že sledovány jsou všechny oblasti výkonu, nicméně nejvíce je zmiňováno pracovní chování – variantu „ano“ uvádí 87,8 % respondentek a motivace k práci (83,7 %). Méně je uvedena možnost schopnosti a podmínky k práci, nejméně často jsou hodnoceny pracovní výsledky, které pravidelně jako podklad k hodnocení uvádí 45,9 % respondentek.

Otázka č. 8) Jaké metody hodnocení pedagogických pracovníků využíváte?

Graf 11: Jaké metody hodnocení pedagogických pracovníků využíváte? Zdroj: vlastní



Tabulka 12: Jaké metody hodnocení pedagogických pracovníků využíváte?

Zdroj: vlastní

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
● porovnávání dohodnutých cílů s výkonem pracovníka	54	55,1 %
● vyhodnocení nastavených kritérií výkonu (ev. kompetenci) pomocí stupnice	35	35,7 %
● pozorování - hospitace	96	98,0 %
● vypracování hodnotitelské zprávy volným popisem	15	15,3 %
● metody založené na vytváření pořadí pracovníků dle jejich výkonu	6	6,1 %
● metody kritických případů vycházející z posuzování mezních situací	6	6,1 %
● analýza dokumentů vedených pracovníkem	52	53,1 %
● žádnou z uvedených metod	3	3,1 %
● jiné	5	5,1 %

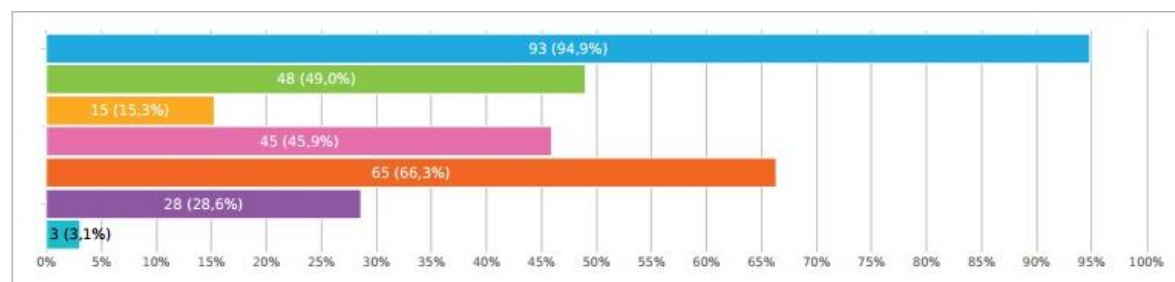
Respondentky mohly volit v otázce více odpovědí. Účelem bylo zjistit, jak jsou v teorii popsané metody praktikovány při hodnocení pedagogických pracovníků v mateřské škole. Téměř všechny dotazované (98 %) uvedly, že při hodnocení využívají metodu pozorování – hospitaci. Další metodou, zastoupenou více jak polovinou dotazovaných (55,1 %) je porovnávání dohodnutých cílů s výkonem pracovníka. Třetí nejčastěji uváděnou metodou (53,1 % respondentů) je analýza dokumentů, které jsou pedagogickým pracovníkem vedeny.

35,7 % dotazovaných dále uvádí, že aplikuje při hodnocení metodu, při které jsou nastavená kritéria výkonu či dohodnuté kompetence vyhodnocovány pomocí stupnice. Dalšími, již méně zastoupenými metodami u dotazovaných jsou: vypracování hodnotitelské zprávy (15,3 %), metody založené na vytváření pracovníků podle jejich výkonů, metody kritických případů, vycházející z mezních událostí (shodně 6,1 %). Žádnou z uvedených metod nepraktikuje 3,1 % respondentek. Ve volbě „jiné“ byly definovány: *každodenní kontakt s pedagogickým pracovníkem, rozhovor, motivační rozhovor, výroční evaluační rozhovor* a 1x nebylo zodpovězeno jaké.

Otázka č. 9) *Kdo bývá hodnotitelem pedagogických pracovníků ve vaší organizaci?*

Graf 12: Kdo bývá hodnotitelem pedagogických pracovníků ve vaší organizaci?

Zdroj: vlastní



Tabulka 13: Kdo bývá hodnotitelem pedagogických pracovníků ve vaší organizaci?

Zdroj: vlastní

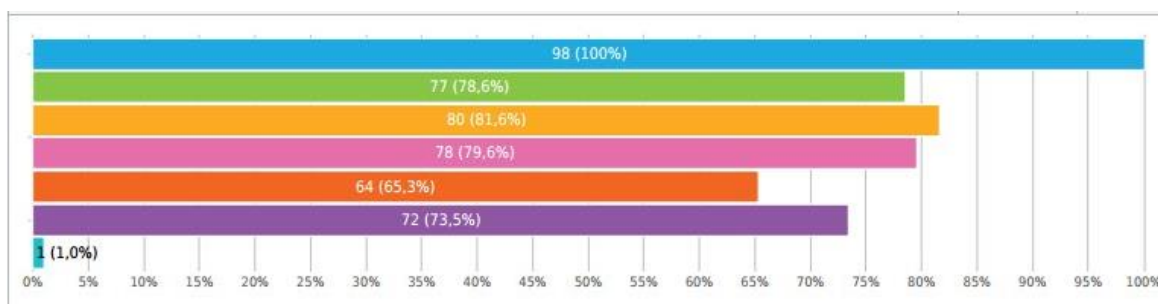
Možnosti odpovědi	Responzí	Podíl
● ředitelka školy	93	94,9 %
● zástupce ředitelky školy	48	49,0 %
● spolupracovníci	15	15,3 %
● rodiče	45	45,9 %
● pracovník sám (sebehodnocení pracovníka)	65	66,3 %
● 360° zpětná vazba - zpravidla dotazníkové hodnocení širším okruhem respondentů, např. ředitelka, kolegové apod., včetně sebehodnocení pracovníka	28	28,6 %
● jiné	3	3,1 %

Otázka směřovala k získání odpovědi na to, kdo bývá hodnotitelem pedagogických pracovníků v mateřské škole. Nejčastěji je uváděna sama ředitelka školy a to u 94,9 % dotazovaných, sebehodnocení pracovníkem udává 66,3% a dále zástupce/zástupkyně ředitelky školy (49 %). 45,9 % ředitelek označilo variantu, kdy hodnotitelem pedagogických pracovníků jsou rodiče dítěte a 15,3 % variantu, kdy hodnotiteli jsou spolupracovníci pedagoga. Neobjektivnějším způsobem, jak hodnotit pracovníka, je pohled více hodnotitelů, literaturou je takto definována 360° zpětná vazba. Tu uvádí jako aplikovanou ve své škole 28,6 % z dotazovaných respondentek. Jako jiní hodnotitelé byli uvedeni: *uvádějící učitel/ka (2x) a Česká školní inspekce (1x)*.

Otázka č. 10) *Jakým způsobem podáváte pedagogickému pracovníkovi zpětnou vazbu?*

Graf 13: Jakým způsobem podáváte pedagogickému pracovníkovi zpětnou vazbu?

Zdroj: vlastní



Tabulka 14: Jakým způsobem podáváte pedagogickému pracovníkovi zpětnou vazbu?

Zdroj: vlastní

Možnosti odpovědi	Responzí	Podíl
● povzbuzováním, pochvalou	98	100 %
● okamžitým řešením situace při shledání nedostatků	77	78,6 %
● neformálními rozhovory	80	81,6 %
● hospitačním rozhovorem	78	79,6 %
● hodnotícím rozhovorem v závěru sledovaného období - (viz následující 2 otázky)	64	65,3 %
● při pedagogických radách	72	73,5 %
● jiné	1	1,0 %



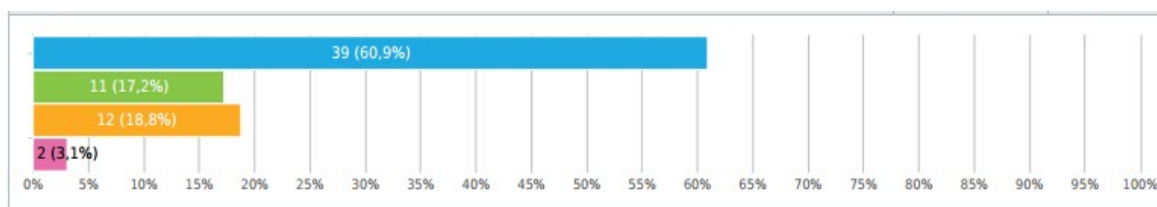
Zpětná vazba je důležitým faktorem při řízení pracovního výkonu i při hodnocení pracovníků. Možnosti, které byly v dotazníku předloženy, směřovaly ke zjištění, jak je tato aktivita zastoupena v praxi ředitelek mateřských škol. Všemi respondentkami (100 %) byla uvedena možnost povzbuzování, pochvala, dále byly uvedeny: neformální rozhovory (81,6 %), řešení při zjištění nedostatků (78,6 %) a při jednání na pedagogické radě (73,5 %). Méně byly zastoupeny možnosti, kdy má hodnocení spíše formální charakter: pohospitační rozhovor (79,6 %) a hodnotící rozhovor, jako forma sdělování výsledků hodnocení, realizovaný zpravidla na konci sledovaného období. Tuto variantu uvedlo jako aplikovanou 65,3 % respondentek.

V otázkách č. 11 a č. 12 bylo účelem zjistit, jaký charakter a jak často je hodnotící rozhovor veden tam, kde jej respondentky uvedly jako jednu z variant poskytování zpětné vazby.

Otázka č. 11) *Jak často vedete s každým z pedagogických pracovníků hodnotící rozhovor?*

Graf 14: Jak často vedete s každým z pedagogických pracovníků hodnotící rozhovor?

Zdroj: vlastní



Tabulka 15: Jak často vedete s každým z pedagogických pracovníků hodnotící rozhovor?

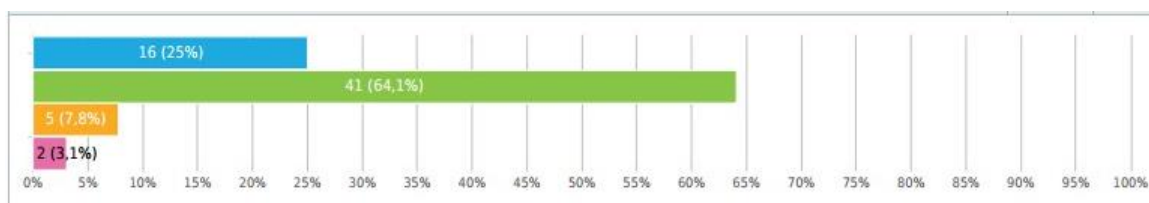
Zdroj: vlastní

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
1x ročně, zpravidla na konci školního roku	39	60,9 %
1x ročně a to v průběhu školního roku (pololetí, čtvrtletí)	11	17,2 %
2x ročně i častěji	12	18,8 %
jiné	2	3,1 %

Otázka č. 12) *Jaký charakter má hodnotící rozhovor?*

Graf 15: Jaký charakter má hodnotící rozhovor?

Zdroj: vlastní



Tabulka 16: Jaký charakter má hodnotící rozhovor?

Zdroj: vlastní

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
• setkání pedagogického pracovníka s ředitelkou školy za účelem zhodnocení výkonu ve sledovaném období	16	25 %
• setkání pedagogického pracovníka s ředitelkou školy za účelem společného posuzování výkonu a stanovení cílů s návrhy zlepšení v budoucím období	41	64,1 %
• setkání s oznámením výsledků hodnocení zaměstnance zpracovanými ředitelkou školy	5	7,8 %
• jiné	2	3,1 %

Na tyto dvě otázky odpovídalo 64 z 98 dotazovaných (65,3 %), těch, které v otázce č. 10 uvedly využívání hodnotícího rozhovoru. 60,9 % z nich uvedlo, že hodnotící rozhovor s pracovníkem vedou 1x ročně, zpravidla na konci školního roku, 18,8% respondentek uvedla možnost 2x ročně i častěji. 17,2 % ředitelek odpovědělo na dotaz, že takový rozhovor vedou 1x, zpravidla v průběhu školního roku. Dvě respondentky (3,1 %) se vyjádřily, že hodnotící rozhovor vedou *průběžně* či *dle vhodné a potřebné skutečnosti*.

Nejčastěji má hodnotící rozhovor charakter, který se obrací k výkonu v předchozím období, ale zároveň řeší i zlepšení v období následujícím, přináší stanovení cílů s možnostmi zlepšení. Takto hodnotící rozhovor popsala 64,1 % ředitelek. Rozhovor za účelem zhodnocení výkonu uplynulého období uvedlo 25 % respondentek, pouze 7,8 % konstatovalo, že rozhovor má charakter oznámení výsledků hodnocení zaměstnanci. Ve variantě „jiné“, kterou využily dvě respondentky (3,1 %), bylo uvedeno: *jedná se o formu dotazů na vysvětlení záměrů a postupů a výstupů práce a dále obě možnosti 1 a 2 podle aktuální situace i konkrétního pracovníka*. Jiná varianta uvedena nebyla.

#### Otázka č. 13) Používáte výsledky hodnocení k níže uvedeným účelům?

Tabulka 17: Používáte výsledky hodnocení k níže uvedeným účelům?

Zdroj: vlastní

Odpověď	• Ano	• Částečně	• Ne
k získávání a výběru pedagogických pracovníků (úroveň výkonu nových pracovníků)	36 (36,7 %)	41 (41,8 %)	21 (21,4 %)
k rozmísťování pracovníků v organizaci (popř. i k povyšování, propouštění)	37 (37,8 %)	34 (34,7 %)	27 (27,6 %)
k odměňování	89 (90,8 %)	9 (9,2 %)	0
k plánování dalšího vzdělávání	77 (78,6 %)	21 (21,4 %)	0
k vytváření a zlepšování pracovních podmínek	62 (63,3 %)	29 (29,6 %)	7 (7,1 %)
k formování vztahů na pracovišti	63 (64,3 %)	24 (24,5 %)	11 (11,2 %)
jiné	9 (9,2 %)	9 (9,2 %)	80 (81,6 %)

Tato otázka směřovala ke zjištění, jak je hodnocení pedagogických pracovníků využíváno v další personální práci ředitelky školy. Odpovědět bylo možné u každého definovaného účelu možnostmi *ano*, *částečně* nebo *ne*, *nevyužívány*. Z dotazníkového šetření vyplývá, že

výsledky hodnocení jsou 90,8 % ředitelek vždy využívané pro účely odměňování a z 78,6% k plánování vzdělávání pedagogického pracovníka. Dále respondentky uvádějí vazbu na vytváření a zlepšování pracovních podmínek a formování pracovních vztahů. Nejméně jsou pak využívány při získávání a výběru nových pracovníků a k rozmisťování pracovníků ve škole.

Lze konstatovat, že výsledky hodnocení jsou nejvíce vázány na odměňování a plánování dalšího vzdělávání, dále k vytváření a zlepšování pracovních podmínek a formování pracovních vztahů. Jinými účely, které bylo možné konkretizovat na **otázce č. 14**, byly definovány: *jako zdroj informací na fungování mateřské školy ze strany zaměstnankyň, ke zvyšování kvality výchovně-vzdělávací práce, k podpoře týmové práce sdílení, k zadávání a rozdělení dalších úkolů, k definování osobních úkolů.*

#### **Vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření vzhledem k výzkumným otázkám:**

##### ***1) Jaká je využitelnost procesu řízení pracovního výkonu v prostředí mateřských škol?***

Účelem dotazníkové šetření bylo zjistit, zda ředitelky mateřských škol znají pojem řízení pracovního výkonu. Tento proces má svá specifika a v teorii popsané fáze, které vytvářejí cyklus tohoto procesu, jehož cílem je zlepšování výkonu jednotlivců (resp. pedagogických pracovníků) a tím i celé organizace (resp. mateřské školy).

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ze všech 98 respondentek se s pojmem „řízení pracovního výkonu“ 25,5 % nikdy nesetkala a 74,5 % z celkového počtu tento termín zná. Z toho jich 40,8 % termín zná částečně (z literatury, studia, zkušeností jiných organizací, aj.), 7,1 % respondentek jej dobře zná, ale v organizaci jej nevyužívá a 26,5 % respondentek uvedlo, že se s pojmem setkala a zároveň je v jejich mateřské škole aplikován.

##### ***2) Jaké prvky řízení pracovního výkonu se v praxi mateřských škol uplatňují?***

Zodpovězení na druhou výzkumnou otázku tak směřovalo již jen k těm respondentkám, které uvedly, že tento postup ve své mateřské škole aplikují. Z celkového počtu 98 jich takto odpovědělo 26,5 %, tj. 26 dotazovaných. Tento užší výběrový soubor byl vyfiltrován s celkového počtu a bylo tak pracováno pouze s odpověďmi 26 respondentek.

V návaznosti na teoretické poznatky bylo sledováno, jakým způsobem je proces řízení pracovního výkonu realizován, které prvky z jeho cyklu jsou uplatňovány.

Ve shodě s cyklem řízení pracovního výkonu tak byly posuzovány tyto fáze:

- plánování výkonu, resp. uzavření dohody o pracovním výkonu, objasnění toho, k čemu se pracovní výkon vztahuje, jak je popsán
- zda je vytvářen plán rozvoje pedagogického pracovníka
- jakým způsobem je proces výkonu ve sledovaném období řízen (vedení, zpětná vazba)
- jakým způsobem je výkon v závěru sledovaného období přezkoumáván.

Plánování pracovního výkonu souvisí s definováním role pracovníka, s tím, jakým způsobem je vyjádřeno to, co se od jeho pozice ve škole očekává, co je předmětem výkonu. Všechny respondentky různými poměry sledují ve výkonu pracovníka všechny oblasti, kterými je pracovní výkon popsán. Předmětem následného stanovení kritérií je tak: *pracovní chování* (přístup pedagogického pracovníka k práci, plnění úkolů, vystupování, dodržování pravidel apod.), *pracovní výsledky* (úroveň osvojených znalostí a dovedností dětí), *schopnosti pracovníka* (jeho odborné znalosti, metody práce), *pracovní podmínky* (udržování pracovního prostředí, využívání pomůcek a technologií) i *motivace k práci* (vlastní iniciativa, ochota spolupodílet se, ochota k dalšímu vzdělávání a rozvoji).

Všechny parametry je důležité písemně definovat, aby bylo pracovníkovi i vedoucímu zaměstnanci zřejmé, co se od výkonu pracovníka bude očekávat. Téměř všechny (92,3 %) respondentky uvedly, že jsou očekávání od výkonu pracovníka popsány v jeho pracovní náplni. V definované organizační struktuře, která jasně vymezuje uspořádání vztahů ve škole, je popisuje 76,9 % respondentek. Méně jsou specifikovány souborem požadovaných výsledků ve vzdělávacím programu školy (34,6 %), v kompetenčním modelu (46,2 %) či v jiných dokumentech školy (23,1 %).

Všechny dotazované ředitelky mateřských škol, které uvedly, že aplikují řízení pracovního výkonu, tak mají nějakým způsobem definovanou roli pedagogického pracovníka a zároveň determinovány oblasti jeho výkonu.

V návaznosti na teoretické poznatky, kde se ve škole nepředpokládá uzavírání dohody o pracovním výkonu na určité období a i při pilotním výzkumu bylo zjištěno, že tato formulace v otázce byla často chápána jako uzavření pracovní smlouvy, nebyla tato skutečnost přímo výzkumným šetřením zjišťována.

Plán osobního rozvoje pracovníka, který je předpokladem efektivního řízení pracovního výkonu, uvádí jako aplikovaný v jejich škole 84,5 % dotazovaných. Většinou (53,8 %) ho vypracovává ředitelka společně s pedagogem. V menší míře (26,9 %) je uvedeno, že si jej vypracovává pedagog sám. Pouze ve třech školách není plán pro pedagogické pracovníky vůbec zpracován. Pokud jsou plány osobního rozvoje ve škole zpracovávány, mají různou strukturu. Nejvíce takový plán obsahuje stanovení cílů, kterých má být dosaženo a specifikací aktivit jeho plnění ze strany zaměstnance (shodně 88,5 %). Více jak polovina respondentek uvedla, že je i specifikací aktivit, které budou pracovníkovi poskytnuty ze strany vedení.

Další fází procesu řízení pracovního výkonu je průběžné naplňování stanovených cílů, realizování plánu. V této fázi je podstatná podpora motivace k pracovnímu výkonu, motivační vedení školy. Ve školách, jako v každé jiné organizaci, mohou být definovány motivační programy, které specifikují, jaké odměny (finančního i nefinančního charakteru) se může pracovníkovi dostat za jeho výkon. Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, zda jsou v mateřských školách definována motivační kritéria. Ta jsou nějakým způsobem formulována v 92,3 % dotazovaných mateřských škol.

Necelá polovina (46,2 %) respondentek odpověděla, že mají ve škole definována kritéria finanční i nefinanční motivace, další část (42,3 %) respondentek uvedla, že mají definována jen kritéria finanční motivace vyplývající z vnitřního platového předpisu. Dvě ředitelky nemají ve škole zpracována žádná kritéria k odměňování.

Motivační přístup ze strany vedení, resp. co pedagogické pracovníky nejvíce motivuje k vyššímu pracovnímu výkonu, je záležitostí hlubšího poznání a bylo proto zkoumáno v průběhu *případové studie*.

Fáze řízení výkonu v průběhu období úzce souvisí s neustálým monitorováním výkonu pedagogického pracovníka, poskytování zpětné vazby i podpory ze strany vedení.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že ředitelky mateřských škol, které aplikují řízení pracovního výkonu, poskytují zpětnou vazbu pedagogickým pracovníkům jak prostřednictvím průběžné zpětné vazby, jako je pochvala, povzbuzení (100 %), neformální setkání a rozhovory (84,6 %), řešení aktuálně vzniklé situace (88,5 %) či při pedagogických radách (69,2 %), tak i zpětnou vazbou spíše formálního charakteru –

pohospitační rozhovory (73,1 %) a dále zejména hodnotícím rozhovorem při posuzování výkonu v závěru sledovaného období. Takto odpovědělo 73,1 % respondentek.

V souladu s teoretickými poznatky by mělo jít především o otevřené setkání manažera a pracovníka s cílem nejen zhodnotit jeho výkon ve sledovaném období, ale především společně daný výkon posoudit a navrhnout cíle a aktivity ke zlepšení. Takto charakterizovaný hodnotící rozhovor shledává aplikovaný v jejich škole 78,9 % respondentek, které uvedly, že řízení pracovního výkonu aplikují.

15,8 % charakterizovalo hodnotící rozhovor jako spíše zhodnocení sledovaného období bez větší vazby k budoucímu rozvoji, v jednom případě je popsáno jako setkání s pracovníkem za účelem oznámení výsledků. K dotazované frekvenci hodnotících rozhovorů v průběhu sledovaného období uvedlo 42,1 % aplikování hodnotícího rozhovoru 1x ročně a to zpravidla na konci školního roku, 36,8 % preferuje setkání 2x ročně i častěji a 21,1 % uvedlo možnost 1x ročně v průběhu školního roku.

### **3) *Co je předmětem hodnocení pedagogických pracovníků, kým a jakými metodami je hodnocení realizováno?***

Ředitelky mateřských škol sledují v hodnocení všechny oblasti výkonu, které jsou podkladem pro stanovování kritérií. Nejvíce sledují pracovní chování, dále motivaci k práci, schopnosti a podmínky. Nejméně je hodnocena oblast výsledků vztahující se k úrovni osvojených znalostí dětí. Výsledek koresponduje s teoretickými poznatky, kdy právě výsledky jsou v prostředí škol těžko měřitelným faktorem.

Nejčastějším hodnotitelem pedagogických pracovníků v mateřské škole je ředitelka školy (94,9 %), dále sám pracovník v rámci sebehodnocení (66,3 %) a dále zástupce/zástupkyně ředitelky školy (49 %). Méně než polovina respondentek uvedla variantu, že hodnotiteli jsou rodiče dítěte. Nejméně jsou za hodnotitele uváděni spolupracovníci pedagoga. Nejobjektivnějším způsobem, jak hodnotit pracovníka, je pohled vícero hodnotitelů. Techniku 360° zpětné vazby uvádí jako aplikovanou v jejich škole 28,6 % dotázaných.

Nejčastější (98 %) metodou hodnocení bylo v dotazníkovém šetření označeno pozorování – hospitace. Mezi dále uváděnými je metoda porovnávání dohodnutých cílů (55,1 %) s výkonem pracovníka a analýza dokumentů, které jsou pedagogickým pracovníkem vedeny (53,1 %). Respondentky dále využívají i hodnotící metodu, při které jsou nastavená kritéria výkonu či dohodnuté kompetence vyhodnocovány pomocí stupnice (35,7 %).

Nejméně zastoupenými metodami pedagogických pracovníků v mateřských školách jsou: vypracování hodnotitelské zprávy (15,3 %), metody založené na vytváření pracovníků podle jejich výkonů a metody kritických případů vycházející z mezních událostí (shodně 6,1 %). Pouze 3,1 % respondentek uvedlo, že při hodnocení neuvádějí žádnou z uvedených metod.

#### **4) *Jaký charakter má hodnotící rozhovor jako forma sdělování výsledků hodnocení?***

Hodnotící rozhovor, který je prostředkem k zajištění nápravy nedostatečného výkonu a je většinou provázaný s dalším personálním rozhodnutím, uvádí jako realizovaný v jejich škole 65,3 % respondentek. Z nich 60,9 % upřesnilo, že hodnotící rozhovor realizují s pedagogickým pracovníkem nejméně 1x ročně i častěji. Nejvíce (64,1 %) je respondentkami uváděno, že má charakter setkání pracovníka s ředitelkou školy za účelem společného posuzování pracovníka výkonu se stanovením návrhů zlepšení v budoucím období. Méně (25 %) je definován jen jako zhodnocení výkonu sledovaného období. Hodnotící rozhovor charakterizovaný pouhým oznámením výsledků hodnocení pracovníkovi uvádí 7,8 % dotazovaných ředitelek.

Výzkumné otázky nesměřovaly k zjištění provázanosti výsledků hodnotících informací o výkonu pedagogického pracovníka s dalšími personálními činnostmi. Pro zajímavost lze závěrem uvést, že výsledky hodnocení jsou nejvíce vázány na odměňování a plánování dalšího vzdělávání, dále k vytváření a zlepšování pracovních podmínek a formování pracovních vztahů. Nejméně jsou pak využívány při získávání a výběru nových pracovníků a k rozmisťování pracovníků ve škole.

### 5.3 Případová studie

Cílem případové studie bylo podat hlubší pohled na řízení pracovního výkonu a hodnocení pedagogických pracovníků v dané mateřské škole. V návaznosti na teoretické poznatky byly sledovány aspekty, kterými se řízení pracovního výkonu vyznačuje: zda je s pedagogickými pracovníky nějakým způsobem ujednána/sepsána dohoda o jejich výkonu, resp. ze kterých dokumentů vychází popis jejich pracovní role, zda mají pracovníci vypracovaný plán osobního rozvoje, jak probíhá řízení výkonu ve sledovaném období, jakým způsobem je podávána zpětná vazba, co pedagogické pracovníky motivuje k práci a jak probíhá závěrečné posouzení jejich výkonu. Zároveň bylo sledováno, jak je nastaven ve škole hodnoticí systém, resp. co je předmětem hodnocení, jaké metody jsou využívány, kdo je hodnotitelem, zda a jakým způsobem je veden hodnoticí rozhovor.

U každé ze sledovaných škol byla případová studie popsána jako „výstup z rozhovoru“ – zjištění skutečností, které byly shledány v rámci rozhovoru a jako „výstup z dotazníkového šetření učitelek“, které dokreslovalo šetření vyjádřenými postoji pedagogických pracovníků ke sledovaným jevům. Podkladem pro zjištění údajů byla analýza dokumentů školy, jejichž výčet je v závěru případové studie dané školy uveden. Součástí výstupu z rozhovoru je přepis některých doslovných pasáží z nahrávek s ředitelkou školy (uvedeno citací v uvozovkách). Závěr každé případové studie tvoří její zhodnocení vzhledem k výzkumným otázkám. Souhrnné výsledky z dotazníkového šetření s pedagogickými pracovníky sledovaných škol jsou pro účely doložení dat součástí přílohy práce.

Tabulka 18: Charakteristika škol případové studie

Zdroj: vlastní

Charakteristika škola a jejich respondentů	MŠ A	MŠ B
Počet tříd mateřské školy	4	5
Počet pedagogických pracovníků včetně ředitelky	9	10
Délka praxe ředitelky ve vedoucí pozici na dané škole	10	16
Znalost ředitelky termínu procesu řízení pracovního výkonu před výzkumem	ano	ano
Počet pedagogických pracovníků, kteří se účastnili dotazníkového šetření	8	9



### 5.3.1 Případová studie v mateřské škole A

Charakteristika mateřské školy A, jejich respondentů: mateřská škola je čtyřtřídní, ředitelka má praxi ve vedoucí pozici na dané škole deset let. Nově jmenovala svou zástupkyni, dle organizační struktury jsou jasné patrné jednotlivé úrovně řízení. Škola je v inspekční zprávě hodnocena velmi dobře. Pracuje zde (včetně ředitelky) devět pedagogických pracovníků, žen. Všechny osm podřízených pedagogických pracovníků se zúčastnilo dotazníkového šetření pro potřeby případové studie.

#### Výstup z rozhovoru:

**Pracovní pozice** pedagogického pracovníka je definována v pracovní náplni, která je neveřejnou přílohou školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) a pro všechny učitelky jednotná. Není většinou totožná s tou, která je součástí pracovní smlouvy pedagogického pracovníka, ale tím, že je přílohou ŠVP a pedagogové jsou s ní prokazatelně seznámeni, je pro všechny závazná. Jejím obsahem je organizační zařazení, charakteristika práce, předpoklady a požadavky pro výkon s odkazem na Zákon o pedagogických pracovnících, soupis činností – povinností, a to jak ve výchovně-vzdělávacím procesu, tak v pracovních - organizačních záležitostech, postihuje i povinnosti z oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví. **Cíle, výsledky**, kterých má být dosaženo jsou součástí ŠVP a jsou konkrétně vyjádřeny úrovní dosažených kompetencí dětí, které jsou činnostmi pedagoga naplňovány. Cíle práce pedagoga mají podobu kompetencí, jsou popsány jako „ukazatele kvality“. Jsou návazné na definovanou vizi a dlouhodobé cíle školy, na kterých se v té době podílely všechny učitelky a provázané s hodnotícími dokumenty (sebehodnotící formulář, formulář k hospitaci). Oblasti pracovního výkonu: výsledky, pracovní chování, schopnosti, motivace a podmínky jsou součástí nastaveného systému a dohledatelné v popsanych kompetencích.

#### Výstup z dotazníkového šetření učitelek:

Šetřením bylo zjištěno, že všechny dotazované učitelky vizi a dlouhodobé **cíle** školy zřetelně či alespoň částečně znají. Pokud měly uvést, jak jsou specifikovány požadavky jejich **pracovní pozice**, všechny uvedly, že jsou vyjádřeny v pracovní náplni, v cílech ŠVP je shledává pět dotázaných, ve stanovených kompetencích šest a v kritériích sebehodnocení pět z osmi učitelek.

#### Výstup z rozhovoru:

**Plán osobního rozvoje** předložen nebyl, není zpracován. Je vypracován plán dalšího vzdělávání, který vychází z ročního hodnocení, které je zpracováno na základě sebehodnocení učitelek, jejich potřeb i potřeb školy. Zavedená **portfolia** slouží pouze k zakládání osvědčení a přehledu účasti v dalším vzdělávání.

#### Výstup z dotazníkového šetření učitelek:

Učitelky byly dotazovány, zda by jim v jejich práci pomohl **plán osobního rozvoje**. Pro objasnění pojmu bylo krátce v otázce popsáno, čeho se plán obecně týká. Pět z osmi dotazovaných odpovědělo, že nikoli, dvě uvedly variantu možná. V odpovědi „jiné“ se poslední z dotazovaných domnívá, že *ve škole je především důležitá všestrannost*.

#### Výstup z rozhovoru:

**Zpětná vazba** během roku je ředitelkou či zástupkyní podávána běžnými způsoby od pochvaly, ocenění, při pedagogických poradách, neformálními rozhovory a běžným hodnocením práce, pohospitačních rozhovorech. *„Máme tu takové otevřené prostředí, myslím, že není problém říct, když někoho něco tíží.... Snažíme se tu mít takovou tu dobrou atmosféru mezi s sebou...“*

#### Výstup z dotazníkového šetření učitelek:

Šest učitelek hodnotí podávanou **zpětnou vazbu** ze strany vedení za dostatečnou - podporující a motivační, dvě odpověděly, že je pro ně dostatečná částečně.

#### Výstup z rozhovoru:

**Motivační vedení** bylo posuzováno názorem ředitelky na **nefinanční a finanční motivaci** směrem k pedagogům a ze strany pedagogů vyjádřením důležitosti toho, co je nejvíce k lepšímu výkonu motivuje. *„To je strašně těžký to nějak zformulovat. Jako, že ji pochválím? To je přece samozřejmý.“* Finanční odměňování je výsledkem práce pedagoga, nicméně ne na základě kritérií. Vzhledem k pozbyté platnosti některých kritérií vnitřního platového předpisu je tento dokument předmětem přepracování. *„Prostředků k ocenění hodnocení příliš není a vlastně ani nechci, aby tu někdo moc vynikal. Záleží mi na tom, aby*

*všichni byli na dobré úrovni. Nepodporuju rivalitu a soutěžení, ale týmovou práci, s tím souvisí ta společná školení, které máme.“*

#### Výstup z dotazníkového šetření učitelek:

Otázka směřovala k tomu zjistit, jaké faktory ovlivňují **pracovní motivaci** pedagogických pracovníků. Odpovědi byly dle procentuálního vyjádření seřazeny od nejdůležitější po zcela nedůležité. Velmi či spíše důležitými jsou uváděny: podporující přístup ředitelky, spokojenost dětí, rodičů, úroveň spolupráce s kolegy na třídě, dále pochvala a povzbuzení, dobré jméno školy a atmosféra ve škole, vybavení školy. Finanční odměna jako motivační faktor byla uvedena až za těmito kritérii. Nejméně motivačně působí na učitelky veřejné uznání jejich práce, funkční postup v organizaci a participace, podílení se na určitém úkolu.

#### Výstup z rozhovoru:

Jednou z **metod hodnocení** je varianta hodnocení pomocí stupnice, kdy kritéria/ukazatele kvality jsou slovně popsány a vycházejí z pedagogických a didaktických, sociálních, komunikativních, organizačních a sebereflexivních oblastí kompetencí. Jsou hodnoceny pomocí čtyřstupňové škály. Tato kritéria jsou vyhodnocována (pololetně a v závěru školního roku) každou učitelkou, ovšem i pohledem její kolegyně na třídě. *„Kdo hodnotí lidi? Hodnotíme se samy, na tom to máme postavený. Učitelky samy na sobě si musí uvědomit, co jim nejde a najít podle toho rezervy. Ty kritéria a ukazatele kompetencí jsme vytvářely současně se ŠVP. Děláme to roky, kolegyně to znají, ale přesto je dobré, aby si to na začátku roku vždycky připomněly“*. Učitelky hodnotí daná kritéria s kolegy na třídě, výsledky si vzájemně porovnávají, snaží se najít cesty ke zlepšení. Výsledky jsou zhodnoceny na pololetní pedagogické radě a zejména na konci školního roku, jsou podkladem pro evaluační zprávu školy a plán na další rok. Nastavení kritérií k sebehodnocení vzešlo ze semináře Respektovat a být respektován a jiných seminářů pro učitele MŠ, které byly společné a víceméně povinné pro všechny pedagogy, aby zajistily pochopení a ztotožnění se s danou problematikou.

Další užívanou metodou je analýza dokumentů, které mají učitelky vést a dále pozorování - hospitace, které má daná pravidla (cíl hospitace, kdo u koho hospituje, způsob zápisu do formuláře, kritéria hodnocení). Záznamový arch hospitační činnosti je učitelce vždy

předem elektronicky zaslán nebo osobně předán, učitelka předvyplní cíl práce, tematický celek, plnění plánovaných kompetencí dětí. Hospitující zapíše do archu postřehy dle stanovených kritérií a společně pak v pohospitačním rozhovoru diskutují a vytvoří závěr s doporučením (většinou se váže k doporučení dalšího vzdělávání nebo jiné podpory ze strany školy).

Hospitace je ve sledované škole realizována především zástupkyní školy, ojediněle ředitelkou. Ta ji koná zejména u začínajících učitelek. *„Učitelky si samy můžou říci, kdy chtějí ředitelku či zástupkyni samy pozvat jako na takovou ukázkovou hodinu. Já v tom nevidím problém. Jejich práci znám, a když se chce něčím pochlubit, co jí jde, tak jedinečně dobře.“* Z tohoto důvodu není ve škole ani vytvořený plán hospitační činnosti, učitelky termín hospitace plánují po dohodě s hospitujícím.

Vzájemné hospitace nejsou ve škole zavedeny. *„Máme nastavené služby učitelek tak, aby se co nejvíce u práce s dětmi překrývaly. Znájí tak práci té druhé a můžou tak líp spolupracovat.“*

#### Výstup z dotazníkového šetření učitelek:

Dotazníkovým šetřením se zjišťovalo, jaký postoj mají učitelky k aplikovaným **metodám hodnocení**. Jedním ze způsobů hodnocení oblastí výkonu učitelky je ve škole praktikované sebehodnocení. Učitelky volily variantu odpovědí, která by co nejlépe tento jev charakterizovala. Šest učitelek sebehodnocení vnímá jako přínosné pro jejich další práci, dvě učitelky uvedly, že pro ně není důležité.

Učitelky charakterizovaly hospitace vedené ředitelkou nebo zástupkyní takto: pět učitelek je shledává jako motivační a přínosné pro jejich další práci, pro jednu jsou zpětnou vazbou její práce, ale na další rozvoj vliv nemají, další dvě je vnímají jako nepotřebné a zatěžující.

Dotazníkovým šetřením byl zjišťován postoj učitelek i k vzájemným hospitacím, byť nejsou ve škole aplikovány. Šest z osmi učitelek by je považovalo spíše za přínosné pro začínající učitelky, jedna učitelka je vnímá jako určitě přínosné a inspirující pro všechny. Další učitelka se vyjádřila ve volné odpovědi tím, že *vzájemná spolupráce při překrývání obou učitelek je pro ni dostatečně vyhovující.*

#### Výstup z rozhovoru:

**Hodnotící rozhovor** není ve škole praktikován. Sebehodnotící listy jsou ředitelkou zpracovávány souhrnně za školu a slouží zejména jako podklad pro autoevaluační zprávu školy a pracovní plán na další rok. Na pedagogické radě na začátku školního roku se všichni pedagogičtí pracovníci společně domluví na tom, co je potřeba zlepšit a tyto výstupy jsou kritériem i při hospitacích. „*Asi by se měl dělat, ale mně to nepříjde tak důležité. Svou práci známe a myslím... takhle nám to stačí. Teda myslím, možná, že to učitelky vidí jinak.*“

#### Výstup z dotazníkového šetření učitelek:

V dotazníku měly učitelky vyjádřit svůj postoj na závěrečné posouzení jejich výkonu, kterému slouží zpravidla **hodnotící rozhovor**. Dvě učitelky se vyjádřily, že by byl pro jejich práci přínosný, další dvě se domnívají, že by neměl na jejich další práci vliv. Podobně se vyjádřila ve volné odpovědi učitelka: „*Po dvaceti letech praxe to nepokládám za důležité*“. Tři učitelky nedokázaly tento jev posoudit.

Hodnotící systém v MŠ A je zpracován tak, aby byl provázaný s ŠVP, stanovenými kompetencemi učitelů, hospitacemi, sebehodnocením pedagogů a ročním plánem. Má nastavená kritéria/ukazatele kvality, která zasahují do všech oblastí pracovního výkonu. Hodnocení má spíše neformální charakter ve smyslu poskytování průběžné zpětné vazby, formální hodnocení je nastaveno procesem sebehodnocení a hospitacemi.

Silné stránky ředitelka školy shledává v nastavení hodnocení směrem k sebereflexi pedagogických pracovníků. Slabší stránky vnímá v tom, že ve škole nejsou využívány hodnotící rozhovory pro zhodnocení každého pracovníka v závěru sledovaného období.

Pokud měla ředitelka MŠ A specifikovat, co jí limituje v efektivnějším řízení výkonu a hodnocení pedagogických pracovníků, uvádí zejména: znalosti problematiky, dostatek odvahy s něčím novým ve škole začít, ale zároveň i nedostatek času.

**Součástí výzkumných metod byla analýza dokumentů.** Předloženou a zkoumanou dokumentací byla: pracovní náplň, ŠVP, formulář k hospitaci, evaluační zpráva školy, pracovní plán, organizační řád, plán pedagogických porad, adaptační program učitele, sebehodnotící formulář, kompetence učitele, plán kontrolní činnosti, vnitřní platový předpis, manuál k hodnocení třídního programu, vnitřní směrnice školy.

### **Zhodnocení případové studie v MŠ A vzhledem k výzkumným otázkám:**

#### ***1) Jaká je využitelnost procesu řízení pracovního výkonu v prostředí mateřských škol?***

Ředitelka mateřské školy A před realizací individuálního rozhovoru proces řízení pracovního výkonu znala a to z dostupné literatury a znalostí ze školení v rámci dalšího vzdělávání. Předpokládá, že tak, jak je proces v teoretické rovině popsán, v jejich škole uplatňován není.

#### ***2) Jaké prvky řízení pracovního výkonu se v praxi mateřských škol uplatňují?***

Z případové studie mateřské školy A lze v návaznosti na stanovené výzkumné záměry konstatovat, že proces řízení pracovního výkonu, tak jak byl definován v obecné teorii, není realizován, nicméně nastavený systém hodnocení vykazuje využívání některých prvků tohoto procesu. V hodnotícím systému je zřetelně stanoveno to, co se od pracovníka očekává (vyjádřené v pracovní náplni, v definovaných kompetencích a zahrnující všechny oblasti pracovního výkonu), pedagogickým pracovníkům je podávána zpětná vazba v průběhu sledovaného období (pochvala, ocenění, neformální hodnocení, pohospitační rozhovor, při pedagogických poradách apod.), pracovník je zapojen do osobního rozvoje (výběr dalšího vzdělávání dle vlastních potřeb, sebehodnocení práce v návaznosti na stanovená kritéria a ukazatele).

V odpovědích učitelek lze najít paralelu. Učitelky celkem zřetelně ví, co se od jejich výkonu očekává, podávanou zpětnou vazbu hodnotí jako dostatečnou, převážně ji vnímají jako motivační a podporující. Zavedené sebehodnocení v nastaveném systému, které má vést k sebereflexi, vyjádřila většina jako přínosné jejich další práci.

Proces řízení pracovního výkonu ve škole by postrádal tyto aspekty: vytvoření plánu rozvoje pedagogických pracovníků, které by stanovovalo osobnostní a rozvojové cíle pro každého individuálně se všemi svými aspekty (potřeby rozvoje, definování aktivit k dosažení cílů se stanovením podpory vedení, časový plán) a závěrečné společné posouzení výkonu v návaznosti na zhodnocení pokroků a problémů v rámci některého z formálních vyhodnocování, např. při hodnotícím rozhovoru.

Z dotazníkového šetření je zřejmé, že plán osobního rozvoje, tak jak je v teorii popsán, neuvádí potřebný ke své práci 3/4 učitelek. Hodnotící rozhovor jako závěrečné posouzení jejich výkonu by přivítala pouze 1/4 učitelek.

## **2) *Co je předmětem hodnocení pedagogických pracovníků, kým a jakými metodami je hodnocení realizováno?***

Podklady ke sledování a následné hodnocení jsou nastavené v kompetencích, jsou sledovány všechny oblasti pracovního výkonu: výsledky, pracovní chování, schopnosti, motivace a podmínky. Hodnocení pedagogických pracovníků má ve škole zavedený systém, je učitelkami akceptován a vcelku kladně přijímán. Dokládají to výsledky dotazníkového šetření vztahující se k hospitacím, sebehodnocení, zpětné vazbě. Ředitelka sama nehodnotí učitelky v hodnotících listech či jiných dokumentech. Systém je založen na sebehodnocení. Ředitelka výsledky ze sebehodnocení využívá souhrnně pro zpracování závěrečné evaluační zprávy, je podkladem pro vytvoření pracovního plánu na další rok a nastavení hodnotících kritérií pro hospitaci v následujícím období, je i podkladem pro plán dalšího vzdělávání.

Hodnotiteli pedagogických pracovníků ve sledované škole jsou zejména samy učitelky, zástupkyně ředitelky a ředitelka školy. Metodami hodnocení ve sledované škole je pozorování – hospitace a varianta hodnocení pomocí stupnice, kdy kritéria/ukazatele kvality jsou slovně popsány ve stanovených kompetencích a vyhodnocovány jsou pedagogem v rámci sebehodnocení. Dále je využívána analýza vedené dokumentace.

## **3) *Jaký charakter má hodnotící rozhovor jako forma sdělování výsledků hodnocení?***

Hodnotící rozhovor jako forma sdělování výsledků hodnocení není ve škole uplatňován. Výsledky hodnocení jsou součástí společného řešení všech členů pedagogické rady a odrážejí cíle na období následujícího školního roku pro všechny pedagogické pracovníky shodně.

### **Závěr:**

*Vedení školy a pedagogickým pracovníkům se jeví zavedený systém jako vyhovující, nebyly nalezeny podstatné názory pro změnu systému. Je postaven na sebereflexi pedagogických pracovníků, vedení školy celý systém zastřešuje a výsledky hodnocení využívá pro další zlepšování školy. To je podle ředitelky školy hlavním cílem a smyslem její práce a je patrné i ze zjištěných motivačních faktorů pedagogických pracovníků, které jsou směřovány spíše ke škole, než k prioritám jednotlivců.*

### 5.3.2 Případová studie v mateřské škole B

Charakteristika mateřské školy B, jejich respondentů: mateřská škola je pětiletá, má odloučené pracoviště, ředitelka má praxi ve vedoucí pozici 16 let. Od září má nově jmenovanou zástupkyni školy, která předtím pracovala na odloučeném pracovišti jako vedoucí učitelka. Tato pozice byla jejím jmenováním na místo zástupkyně zrušena a kompetence na jednotlivých třídách jsou řešeny systémem třídních učitelek. Za práci na třídě tak vždy odpovídá jedna z dvojice učitelek, které spolu na třídě pracují. Tento systém má motivační charakter, přináší prestiž, pochvalu a finanční ocenění při dobře odvedené práci. Podkladem pro výběr učitelky jsou její schopnosti.

Organizační struktura je jasně definována. Pracuje zde deset pedagogických pracovníků (žen), včetně ředitelky, všech devět podřízených učitelek se zapojilo do dotazníkového šetření. Hodnocení školy v inspekční zprávě je velmi dobré.

Škola má stanovenou vizi a dlouhodobé cíle ve svém ŠVP. V tomto dokumentu je ve veřejné části popsán kontrolní a hodnotící systém ředitelky školy, uvedeny povinnosti a požadované kompetence pedagogických pracovníků.

#### Výstup z rozhovoru:

**Očekávání od výkonu pedagogického pracovníka** jsou definována v jeho pracovní náplni, která je součástí pracovní smlouvy. Pracovní náplň je souhrnem povinností ve výchovně - vzdělávacím procesu, v oblasti pracovně - organizační, vzdělávací a zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví. Pedagogickým pracovníkům jsou známy okruhy hodnocení, které jsou písemně vyjádřeny v zápisu z pedagogické rady spolu se stanovenými indikátory – způsoby získávání podkladů k hodnocení. Tyto ukazatele jsou shodné pro všechny pedagogické pracovníky a jsou úzce vázány na odměňování.

V první fázi - v období září až červen je hodnocení zaměřeno na průběžnou pedagogickou práci, aplikaci poznatků z dalšího vzdělávání, podporu zavádění změn, plnění plánu osobnostního rozvoje, spolupráci a týmovou práci, výsledky vzdělávání dětí, evaluaci, podíl na aktivitách školy apod.

Ve fázi období červenec až prosinec jsou sledovány konkrétní mimořádné úkoly – účast na prázdninovém provozu, vedení nadstandardních aktivit, akce školy, zástupy, příležitostné úkoly, účast v soutěžích, správa prezentace školy apod.



Hodnocení je periodické a rozdělené na dvě fáze související s přiznáváním finančních odměn. V předložených dokumentech (zápis z pedagogické porady – sledované okruhy a indikátory, pracovní náplň – povinnosti pedagoga, vlastní hodnocení práce – oblasti hodnocení, záznam z hospitace – kritéria hodnocení) lze nalézt zaměření na všechny **oblasti výkonu** – výsledky, chování, schopnosti, motivaci i podmínky k práci.

#### Výstup z dotazníkového šetření učitelek:

Šetřením bylo shledáno, že osm z devíti dotazovaných zná velmi dobře vizi a dlouhodobé cíle školy, jedna učitelka uvedla znalost částečnou. Pokud se měly učitelky vyjádřit, jak je specifikováno to, co se od jejich **pozice ve škole očekává** (pozn. bylo možné uvést i více možností), tak všechny udávají, že je tak popsáno v pracovní náplni a téměř všechny (osm z devíti) je shledávají definované v ŠVP. Sebehodnotící formulář, resp. vlastní hodnocení práce jako specifikaci očekávání související s jejich pozicí, uvádí čtyři z devíti učitelek. Dvě učitelky uvádí vytvořená hodnotící kritéria. Jiná odpověď uvedena nebyla.

#### Výstup z rozhovoru:

**Plán osobního rozvoje** má zpracovaný každá učitelka. Je nastaven na jeden až dva roky, průběžně je dle potřeby provedena korekce, aktualizace. Vypracovává si ho sama učitelka na základě vlastního úsudku i výstupů z hodnotícího rozhovoru. Návrh plánu, který obsahuje osobnostní a rozvojové cíle i techniky, kterými bude cíle sama plnit, zašle elektronicky ředitelce školy k posouzení. Zhodnocení plánu se uskutečňuje v závěru hodnotícího období (školního roku) v návaznosti na výstupy z dalšího vzdělávání, aplikaci získaných poznatků do praxe, závěrů hospitační činnosti a pozorování při práci během roku. Pokud se cíle nepodařilo splnit, je hodnocen důvod a vypracovány cíle na další období. **Portfolia** si vedou samy učitelky. „*Není dána jejich struktura, spíš jim slouží spíše jako prostředek k prezentaci svojí práce.*“

#### Výstup z dotazníkového šetření učitelek:

V otázce č. 11 a č. 12 byl zjišťován postoj učitelek k tomu, jak jim je **plán osobního rozvoje** nápomocný v jejich další práci. Sedm z devíti učitelek uvedlo, že určitě ano, další dvě učitelky zaznamenaly, že částečně. Ve volné odpovědi, kde mohly učitelky vyjádřit své podněty k plánu osobního rozvoje, se nevyjádřila konkrétně žádná.

#### Výstup z rozhovoru:

Poskytování zpětné vazby během roku se děje standardním způsobem. Pochvala, okamžité řešení nedostatků, průběžný monitoring práce, neformální rozhovory, pedagogické porady, pohospitační rozhovory apod.

Nefinanční **motivace** není písemně zaznamenána. Finanční odměňování probíhá na základě konzultace se zástupkyní a je výsledkem práce pedagoga a na základě kritérií, která jsou součástí vnitřního platového předpisu. Pracovníci mají možnost čerpat zaměstnanecké výhody ve formě příspěvku fondu kulturních a sociálních potřeb, využíváním sauny, solné jeskyně, jež jsou součástí vybavení školy.

#### Výstup z dotazníkového šetření:

Šetřením bylo zjišťováno, které **faktory motivují** pedagogické pracovníky k vyššímu výkonu. Všech devět učitelek označilo jako nejdůležitější kritérium podporující přístup ředitelky a spokojenost žáků a rodičů. Mezi dále uváděnými je dobré jméno školy a pochvala a povzbuzení, které je jim poskytováno a příznivá pracovní atmosféra ve škole. Finanční ocenění není pro učitelky prioritní, je hodnoceno většinou z nich (pět z devíti) jako méně důležité než velmi důležité. Učitelky v dotazníku nenavrhly jiné možnosti motivujících faktorů.

#### Výstup z rozhovoru:

**Metodami hodnocení pracovníků** v mateřské škole B je forma metody porovnávání podle stanovených cílů. Jde zde o posouzení úrovně nastavených oblastí výkonu pracovníka hodnotícími subjekty - ředitelkou, zástupkyní a samotnou učitelkou. Formulář je pojmenovaný „vlastní hodnocení práce“ a obsahuje tři oblasti (pedagogický proces, klima školy a chod školy), které jsou dále blíže specifikovány čtyřmi ukazateli. Hodnotitelé se k jednotlivým ukazatelům vyjadřují slovně a procentuálním zastoupením. Před hodnotícím rozhovorem jsou ředitelkou tyto parametry vzájemně porovnávány (průměr všech tří hodnotitelů objektivně ukazuje na úroveň výkonu) a shledávány shody či rozdíly v pohledu všech hodnotitelů. *„Dělám si srovnání, jak to vidím já, to vidí zaměstnanec, a jak to vidí přímý nadřízený, který vlastně řídí jeho výkon. Často se*

*zaměstnanci podceňují, někdy se naopak přeceňují. Dělán si takovou retrospektivu s několika směrů, nechci, aby pohled nebyl jednostranný.“*

Další užívanými metodami je analýza dokumentů a pozorování – hospitace. Ty jsou ve sledované škole realizovány ředitelkou, zástupkyní školy a mentorkou, která zavádí nové učitelky do praxe. Hospitační plán je stanoven na rok, jsou definována kritéria v oblastech plánování a příprava na činnost, materiální a psychohygienické podmínky, motivace a hodnocení dětí a oblast interakce, komunikace a klima ve třídě. V plánu je předem určeno, kdo a kdy bude u koho hospitovat. *„Osobně si myslím, že hospitace není jenom kontrola, ale obohacující činnost.“* Na základě pohospitačního rozhovoru je vždy vytvořen závěr s doporučením.

Vzájemné hospitace učitelek jsou doporučeny 1x za rok. Záznam vytváří hodnotitel, formulář pro záznam je stejný jako formulář k hospitaci vedený nadřízeným pracovníkem.

#### Výstup z dotazníkového šetření učitelek:

Dotazované učitelky mohly v dotazníku vyjádřit svůj postoj ke způsobu hodnocení třemi zdroji (učitelka, zástupkyně, ředitelka), které jsou ve škole využívány. Všechny devět učitelek zvolilo odpověď, že takto realizovaný způsob hodnocení je smysluplný a propracovaný, přínosný jejich další práci. Další podněty a návrhy neuvedly.

Hospitace vedené ředitelkou nebo zástupkyní vnímá sedm z devíti učitelek jako přínosné pro jejich další práci a rozvoj, dvě se vyjádřily, že jsou pro ně zpětnou vazbou, ale na další rozvoj příliš vliv nemají. Ve volné odpovědi, kde bylo možné konkretizovat podněty k hospitacím, bylo 2x uvedeno, že stávající systém je vyhovující, jedna učitelka se vyjádřila: *„Dobře vypracovaný hospitační protokol. Ujasnit si, jestli ohlášené či neohlášené hospitace.“*

U vzájemných hospitací byl podíl odpovědí shodný s předchozí otázkou. Sedm z devíti učitelek je vnímá jako přínosné jejich další práci a rozvoji, dvě se vyjádřily, že jsou pro ně zpětnou vazbou, ale na další rozvoj příliš vliv nemají. Žádná je nevnímá jako nepotřebné a zatěžující. Podněty nebyly vyjádřeny.

#### Výstup z rozhovoru:

S každým zaměstnancem ve škole je veden **hodnotící rozhovor** 1x ročně a to na závěr školního roku. „*Nastudovala jsem strašně literatury, než jsem udělala první hodnotící pohovor, měla jsme z toho já sama obavy, měli z toho obavy zaměstnanci. Příprava byla náročná, ale nese to výsledky.*“

Hodnotící rozhovor s pedagogickými pracovníky je založen na komparaci názorů učitelky a ředitelky. Učitelka si připraví odpovědi ke stanoveným otázkám, které jsou shodné pro všechny (co se podařilo, nepodařilo, jaké jsou možnosti zlepšení, co je potřeba rozvinout, jakou podporu by vyžadovala apod.), a které budou při rozhovoru řešeny. Písemný záznam není požadován, ale doporučen. Hodnotící rozhovor je v podstatě proces sebehodnocení učitelky s porovnáním názoru ředitelky, který byl vytvořen na základě vyhodnocení práce učitelky výše uvedenými subjekty hodnocení, průběžného sledování výkonu během roku a výstupu z hospitací. „*Ony se cítí, že má o ně někdo zájem. Děláme to v neformálním prostředí, my se domluvíme a ony se na to těší. Jsou otevřené. Někdy se i odhalí věci, které jsou skryté a pomůžou práci na třídě.*“ Hodnotícím rozhovorům předchází příprava jak ze strany učitelek, středního managementu, ale i samotné ředitelky. Ta si před každým hodnotícím rozhovorem sama znovu připomene jeho fáze a zásady. „*Je to administrativně náročné, ale přínos to má jednoznačný. Kvitují to i pracovníci.*“

#### Výstup z dotazníkového šetření učitelek:

Šest z devíti učitelek vnímá **hodnotící rozhovor** jako velmi přínosný a motivující pro jejich další práci a rozvoj, tři uvádějí variantu, že je jejich práci částečně přínosný. Odmítavě se nevyjádřil nikdo.

Hodnotící systém je propracovaný, aplikovaný ve škole čtvrtý rok. Je založen na sebehodnocení, hodnocení přímým nadřízeným - zástupkyní školy, která řídí pedagogický proces a hodnocení ředitelkou. „*Udělala jsem to tak, aby to pro mě bylo uchopitelné a pro lidi pochopitelné.*“ Všichni pedagogové jsou se systémem seznámeni, jeho periodicitou, kritérii, způsobem měření výsledků.

Hodnocení pedagogických pracovníků má návaznost na další personální činnosti: odměňování, rozmisťování, povýšení, propouštění, vzdělávání, má úzký vztah k vzájemným vztahům a klimatu ve škole.

Silné stránky nastaveného systému ředitelka vnímá v navázání úzkého vztahu s pracovníkem a na motivaci. „*On cítí z mé strany zájem a zároveň, jakoby mu je dáována důvěra, aby se otevřel a mohl tu svou práci dělat líp... pokud tedy samozřejmě chce.*“ Slabé stránky vnímá v časové náročnosti. „*Co jsem tomu věnovala času, co jsem musela nastudovat, ujasnit si, co chci a co nechci, to, aby to bylo čitelný, srozumitelný... že to není jednorázový proces.*“

**Součástí výzkumných metod byla analýza dokumentů.** Předloženou a zkoumanou dokumentací byla: pracovní náplň, organizační řád, školní vzdělávací program, plán kontrolní činnosti, plán hospitační činnosti, formulář k záznamu z hospitace, formulář vlastního hodnocení práce, pokyny k hodnotícím rozhovorům (sada otázek k přípravě na rozhovor), vzor plánu osobního rozvoje jedné z učitelek, vnitřní platový předpis, osobní úkoly učitelek, plán pedagogických porad, zápis z pedagogické rady se stanovenými ukazateli.

#### **Zhodnocení případové studie v MŠ B vzhledem k výzkumným otázkám:**

##### ***1) Jaká je využitelnost procesu řízení pracovního výkonu v prostředí mateřských škol?***

Ředitelka mateřské školy B před realizací standardizovaného rozhovoru proces řízení pracovního výkonu dobře znala a to ze studia na vysoké škole. Domnívá se, že tak, jak proces teoreticky zná, je ve škole i prakticky realizován.

##### ***2) Jaké prvky řízení pracovního výkonu se v praxi mateřských škol uplatňují?***

Z případové studie lze konstatovat, že v mateřské škole B je nastaven takový způsob, který odpovídá procesu řízení pracovního výkonu ve své obecné podobě. Ředitelka školy i pedagogičtí zaměstnanci mají jasnou představu o očekávaném výkonu, která vychází z pozice pracovníka ve škole. Zřetelně formulovaná organizační struktura a nastavení vztahů podřízenosti a nadřízenosti udává i jasné vnímání kompetencí jejich jednotlivých členů. Oblasti výkonu jsou při hlubším zkoumání zaměřeny na všechny jeho aspekty. Není písemně vypracována dohoda o pracovním výkonu, nicméně v celém systému je patrná návaznost a provázanost, která určuje směr a pravidla. Každá učitelka zpracovává plán osobního rozvoje, vedení školy dohlíží na jeho plnění a je nápomocné jeho realizaci.

V průběhu sledovaného období je výkon pracovníků řízen a monitorován (sledování realizace cílů plánu osobního rozvoje, pohospitačními rozhovory a jinak běžnými způsoby poskytování zpětné vazby, pracovníci jsou motivováni k vyššímu výkonu).

Závěrečné posouzení výkonu pracovníka probíhá formou hodnotícího rozhovoru, který je procesem sebehodnocení učitelky s porovnáním názoru ředitelky, který byl vytvořen na základě vyhodnocení práce učitelky jejími nadřízenými pracovníky (ředitelka, zástupkyně) a dále ze sledování výkonu během roku. Je návazný na další rozvoj.

### **3) *Co je předmětem hodnocení pedagogických pracovníků, kým a jakými metodami je hodnocení realizováno?***

V případové studii MŠ B lze v nastaveném systému nalézt zaměření na všechny oblasti výkonu – výsledky, chování, schopnosti, motivaci i podmínky k práci. Jsou stanoveny ve sledovaných okruzích hodnocení a jejich indikátorech a kritériích hodnocení. Hodnotiteli pedagogických pracovníků v mateřské škole jsou: ředitelka, zástupkyně, učitelka sama. Systém je provázaný, aby byla co nejvíce zajištěna objektivita. Metodami hodnocení pracovníků v mateřské škole je forma metody porovnávání podle stanovených cílů, pozorování - hospitace a analýza dokumentů. Jsou aplikovány vzájemné hospitace učitelk.

### **4) *Jaký charakter má hodnotící rozhovor jako forma sdělování výsledků hodnocení?***

Hodnotící rozhovor je veden s každým pedagogickým pracovníkem ve škole 1x ročně a to na závěr školního roku. Je založen na komparaci názorů učitelky a ředitelky ke stanoveným otázkám, kdy se hodnotí: co se podařilo, nepodařilo, jaké jsou možnosti zlepšení, co je potřeba rozvinout, jaké podpory ze strany školy je zapotřebí.

#### **Závěr:**

*Zavedený systém hodnocení zřetelně vykazuje prvky řízení pracovního výkonu, jak byl v teorii popsán. Je pravidelně sledována jeho efektivita v rámci podmínek a potřeb školy, je zde zřetelná snaha o zajištění objektivních výsledků. Systém je pedagogickými pracovníky kladně přijímán, nebyly shledány podněty pro změnu či zlepšení. Hodnocení pedagogického pracovníka je úzce vázáno na odměnu, a to jak její nefinanční formu (veřejná pochvala, prestiž v pozici třídní učitelky apod.), tak formu finanční (odměny 2x ročně).*

## 5.4 Shrnutí analytické části

Výzkumné šetření směřovalo ke zmapování situace v mateřských školách při aplikaci řízení pracovního výkonu a hodnocení pedagogických pracovníků. K šetření byla využita explorativní metoda dotazníku s širším okruhem respondentů. V šetření designem případové studie byla využita metoda individuálního polostandardizovaného rozhovoru se dvěma ředitelkami mateřských škol a analýza dokumentů, která by sledované jevy v dané mateřské škole doložila. Případová studie byla dokreslena dotazníkovým šetřením mezi pedagogickými pracovníky těchto vybraných mateřských škol.

Pro ověření reliability výzkumného šetření byl realizován pilotní výzkum. Skutečnosti, které byly zjištěny, byly dále zkorigovány, aby nerušily výzkumné šetření. To sledovalo, zda a jakými prvky je proces řízení pracovního výkonu v praxi využíván. Dále bylo posuzováno nastavené hodnocení pedagogických pracovníků – co, jak a kým je ve škole hodnoceno, zda a jak je aplikován hodnotící rozhovor.

**Výsledky dotazníkového šetření** ukázaly, že pojem řízení pracovního výkonu znají necelé 3/4 dotazovaných ředitelek mateřských škol, nicméně jeho využitelnost v praxi klesá na cca 1/4. Z šetření můžeme konstatovat, že ve školách, ve kterých je řízení pracovního výkonu aplikováno, lze ve většině případů nalézt jeho významné prvky: role, očekávání od pedagogického pracovníka jsou jasně popsána, jsou sledovány všechny oblasti výkonu, které jsou následně podkladem pro tvorbu kritérií. Většina škol má zpracovány plány osobního rozvoje. V průběhu sledovaného období je výkon pracovníka průběžně monitorován, zpětná vazba je poskytována, závěrečné formální posuzování je praktikováno v téměř 3/4 škol hodnotícím rozhovorem, který se váže k možnosti zlepšování v budoucnu. Při hodnocení pedagogických pracovníků v mateřských školách je sledováno nejvíce pracovní chování, pracovní výsledky jsou posuzovány až na posledním místě. Jak již bylo zmíněno, ty jsou ve školství obecně, vzhledem k rozdílům mezi vstupy a výstupy, obtížně měřitelným faktorem. Téměř všechny dotazované ředitelky aplikují při hodnocení metodu pozorování – hospitaci. Více jak polovinou dotazovaných je využívána metoda porovnávání dohodnutých cílů s výkonem pracovníka a dále analýza dokumentů, které pracovník vede. Nejčastěji je hodnotitelem ředitelka školy, ve velké míře je praktikováno sebehodnocení pracovníků. Hodnotící rozhovor je uplatňován ve více než polovině mateřských škol, které se dotazníkového šetření zúčastnily. Nejvíce má charakter setkání

pedagogického pracovníka s ředitelkou školy za účelem společného posuzování jeho výkonu a navržení podnětů ke zlepšení v dalším období. Hodnotící rozhovor je nejčastěji veden s pracovníkem 1x ročně zpravidla a to na konci školního roku. Hodnocení pracovníků má dle šetření vazbu k ostatním personálním činnostem, zejména pak k odměňování a plánování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

**V případové studii v mateřské škole A** bylo zjištěno, že ředitelka pojem řízení pracovního výkonu zná, hodnotící proces však nevykazuje typické prvky řízení pracovního výkonu. Nicméně nastavený systém, který je postavený na sebereflexi pedagogických pracovníků, se jeví pro všechny zúčastněné strany jako plně vyhovující. V systému hodnocení jsou oblasti pracovního výkonu nastavené v kompetencích a popsány jako ukazatele kvality. Metodami hodnocení je pozorování – hospitace a hodnocení pomocí stupnice, kdy kritéria/ukazatele kvality jsou slovně popsány ve stanovených kompetencích a vyhodnocovány jsou pedagogem v rámci sebehodnocení. Hodnotiteli je zejména pracovník sám, zástupkyně a ředitelka. Hodnotící rozhovor, jako forma sdělování výsledků, není ve škole aplikován. Hodnotící systém je zde zpracován tak, aby byl provázaný s ŠVP, stanovenými kompetencemi učitelů, hospitační činností, sebehodnocením pedagogů. Jeho výsledky jsou východiskem při zpracování plánu na další školní rok.

**Případová studie v mateřské škole B**, kde ředitelka školy zná termín řízení pracovního výkonu, prokázala, že nastavený systém vykazuje všechny teorií popsané prvky zmíněného procesu a je pedagogickými pracovníky kladně přijímán. Lze zde nalézt zaměření na všechny oblasti výkonu, které jsou stanoveny ve sledovaných okruzích hodnocení a jejich indikátorech a kritériích hodnocení. Proces staví na participaci pedagoga a rozvoji jeho dalšího pracovního výkonu. Metodou hodnocení pedagogických pracovníků je forma metody porovnávání podle stanovených cílů, pozorování - hospitace a analýza dokumentů. Hodnotiteli pedagogických pracovníků je ředitelka, zástupkyně a učitelka sama, v rámci zajištění objektivity je postup hodnotitelů provázaný. Hodnotící rozhovor je veden s každým pedagogickým pracovníkem ve škole 1x ročně a to na závěr školního roku. Je založen na komparaci názorů učitelky a ředitelky ke stanoveným okruhům a kritériím hodnocení. Výstupy se odrážejí v plánu osobního rozvoje, hodnocení je vázáno na odměňování.



## 6 ZÁVĚR PRÁCE

Tématem závěrečné práce bylo řízení pracovního výkonu a hodnocení pedagogických pracovníků v mateřské škole.

Teoretická část práce vymezila termíny vztahující se k personální práci v organizaci, zejména pak k jejím stěžejním aktivitám - řízení pracovního výkonu a hodnocení pracovníků. Vzhledem k různému vnímání vztahu a postavení těchto aspektů personální práce byl proces řízení pracovního výkonu popsán zvlášť jako určitá koncepce personální práce, která má svá specifika a postupy a zvlášť hodnocení pracovníků jako významná personální činnost, která poskytuje organizaci představu o výkonech a schopnostech jejich pracovníků. Termíny byly objasněny na základě odborné literatury obecně a zároveň z pohledu autorů, kteří se zabývají řízením pracovního výkonu a hodnocením pedagogických pracovníků v prostředí škol a školských zařízení. Pokud to dostupná literatura umožnila, byla v teoretické rovině problematika popsána směrem k mateřským školám.

Analytická část práce se zabývala výzkumným šetřením, jehož cílem bylo analyzovat, zda a jakým způsobem je realizován proces řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků v mateřských školách a jakým způsobem je vedeno hodnocení těchto pracovníků. Pro účely výzkumného šetření byla zvolena explorativní metoda dotazníku s širším okruhem respondentů a dále byly v rámci designu případové studie použity kvalitativní techniky sběru dat: individuální rozhovor a analýza dokumentů ve dvou vybraných mateřských školách. Studie byla dokreslena krátkým dotazníkovým šetřením mezi pedagogy sledovaných škol.

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že v těch mateřských školách, kde je řízení pracovního výkonu aplikováno, vykazuje reálné využití stěžejní prvky tohoto procesu. Při hodnocení pedagogických pracovníků uplatňují mateřské školy různé metody hodnocení, v souladu s teoretickou rovinou je jím nejčastěji pozorování – hospitace. Nejčastěji je hodnotitelem pedagogických pracovníků v mateřské škole ředitelka, běžné je sebehodnocení pedagoga. Hodnotící rozhovor jako způsob sdělování výsledků, ač byl uveden v teorii jako ojediněle používaná technika, je praktikován více jak polovinou dotazovaných ředitelek.

Cílem závěrečné práce bylo popsat a prozkoumat proces řízení pracovního výkonu a hodnocení pedagogických pracovníků v mateřské škole. Úkolem tak bylo tyto personální aktivity sledovat v teoretické i praktické rovině, porovnat, jak získané poznatky z odborné literatury souvisí s reálným využitím v praxi managementu mateřských škol. Cíl práce byl splněn.

Význam práce spočívá v rozšíření teoretického poznání, týkající se řízení pracovního výkonu a hodnocení pedagogických pracovníků v prostředí škol a školských zařízeních se zaměřením na mateřské školy a praktickém přínosu managementu těchto škol při implementaci řízení pracovního výkonu a hodnocení pedagogických pracovníků. Práce podává návodná řešení k využití řízení pracovního výkonu a hodnocení pedagogických pracovníků nejen v mateřských školách, nabízí hlubší vhled do této problematiky.

Vzdělávání v mateřské škole vytváří předpoklady pro další vzdělávání prostřednictvím osvojování si klíčových kompetencí. Soudobé tendence vzdělávací politiky jsou založeny na úsilí o zvýšení kvality a dostupnosti předškolního vzdělávání, je proto důležité se touto částí vzdělávacího systému systematicky zabývat, sledovat úroveň práce pedagogických pracovníků, podporovat jejich výkonnost tak, aby bylo dosaženo strategických cílů, které jsou pro tuto úroveň vzdělávání stanoveny.

## Seznam použité literatury

- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 10. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- ARMSTRONG, M.; STEPHENS, T. *Management a leadership*. Praha: Grada Publishing, 2008. 268 s. ISBN 978-80-247-2177-4.
- ARMSTRONG, M. *Řízení pracovního výkonu v podnikové praxi: cesta k efektivitě a výkonnosti*. Praha: Fragment, 2011. 400 s. ISBN 978-80-253-1198-1.
- ARMSTRONG, M.; TAYLOR, S. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*. 13. vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. 920 s. ISBN 978-80-247-5258-7.
- BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2010. 204 s. ISBN 978-80-247-2914-5.
- CARDY, R., LEONARD, B. *Performance Management: Concepts, Skills, and Exercises*. 2. vyd. Londýn a New York: Routledge, 2015. 266 s. ISBN 978-0-7656-2657-8.
- DEB, T. *Performance Appraisal And Management*. 1. vyd. New Delhi: Excel books, 2008. 399 s. ISBN 978-81-7446-673-0.
- DEWAKAR, G. *Performance appraisal and compensation management: A modern approach*. 2. vyd. New Delhi: Asoke K. Ghost, 2012. 416 s. ISBN 978-81-203-4565-2.
- DVOŘÁKOVÁ, Z. a kol. *Řízení lidských zdrojů*. Praha. C.H. Beck, 2012. 559 s. ISBN 978-80-7400-347-9.
- HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2006. 126 s. ISBN 80-247-1458-2.
- KOCIANOVÁ, R. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing, 2010. 215 s. ISBN 978-80-247-2497-3.
- KOCIANOVÁ, R. *Personální řízení: východiska a vývoj*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. 149 s. ISBN 978-80-247-3269-5.
- Management mateřských škol: praktické rady pro ředitelky MŠ*. Praha: Raabe, 2012. 58 s. ISBN 978-80-87553-58-9.
- KOUBEK, J. *Personální práce v malých a středních firmách*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 281 s. ISBN 978-80-247-3823-9.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 5., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2015. 399 s. ISBN 978-80-7261-288-8.

- MIKULÁŠTÍK, M. *Manažerská psychologie*. 3., přepracované vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. 338 stran. ISBN 978-80-247-4221-2.
- OWEN, J. *Jak se stát úspěšným lidrem: leadership v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2006. 226 s. ISBN 80-247-1726-3.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PILAŘOVÁ, I. *Jak efektivně hodnotit zaměstnance a zvyšovat jejich výkonnost*. Praha: Grada Publishing, 2008. 120 s. ISBN 978-80-247-2042-5.
- PLAMÍNEK, J. *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. Praha: Grada Publishing, 2009. 120 s. ISBN 978-80-247-2796-7.
- PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 4., zcela přeprac. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 157 s. ISBN 978-80-247-3664-8.
- PLAMÍNEK, J. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. 3.rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. 159 stran. ISBN 978-80-247-5515-1.
- PRŮCHA, J. ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004 [i.e. 2005]. 48 s. ISBN 80-239-5940-9.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. 257 s. ISBN 978-80-7290-496-9.
- SYSLOVÁ, Z. a kol. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Praha: Wolters Kluwer, 2012. 340 s. ISBN 978-80-7357-976-0.
- SYSLOVÁ, Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada Publishing, 2013. 158 s. ISBN 978-80-247-4309-7.
- STÝBLO, J. *Leadership: realita nebo vize*. Praha: Professional Publishing, 2012. 163 s. ISBN 978-80-7431-105-5.
- SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2009. 328 s. Řízení školy. ISBN 978-80-7357-494-9.
- ŠIKÝŘ, M., BOROVEC, D. a LHOTKOVÁ, I. *Personalistika v řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2012. 199 s. ISBN 978-80-7357-901-2.
- ŠIKÝŘ, M. *Personalistika pro manažery a personalisty*. Praha: Grada Publishing, 2012. 207 s. ISBN 978-80-247-4151-2.

- ŠIKÝŘ, M. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2014. 188 s. ISBN 978-80-247-5212-9.
- ŠVAŘÍČEK, R. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TROJAN, V. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. 90 s. ISBN 978-80-7478-539-9.
- TROJANOVÁ, I. *Hodnotit... a proč?* Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol. 2015, roč. XII, č.4, ISSN 1214-8679.
- TROJANOVÁ, I. *Hodnocení pracovního chování*. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol. 2015, roč.XII, č.7, ISSN 1214-8679.
- TROJANOVÁ, I. *Chování, výsledky a ještě motivace?* Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol. 2015, roč.XII, č. 8, ISSN 1214-8679.
- TROJANOVÁ, I. *Vystačíme si jen s hodnocením?* Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol. 2015, roč.XII, č.6, ISSN 1214-8679.
- TROJANOVÁ, I. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. 120 s. ISBN 978-80-7478-656-3.
- TRUNDA, J. *Profesní portfolio učitele: soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 19 s. ISBN 978-80-87063-62-0.
- TURECKIOVÁ, M. *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007. 122 s. ISBN 978-80-247-0882-9.
- TURECKIOVÁ, M. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. 128 s. ISBN 978-80-86723-80-8.
- URBAN, J. *10 kroků k vyššímu výkonu pracovníků: jak snadno a účinně předcházet nedostatkům v práci*. Praha: Grada Publishing, 2012. 123 s. ISBN 978-80-247-3955-7
- URBAN, J. *Řízení lidí v organizaci: personální rozměr managementu*. 2., rozš. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2013. 275 s. ISBN 978-80-7357-925-8.
- VETEŠKA, J. a TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- WAGNEROVÁ, I. *Hodnocení a řízení výkonnosti*. Praha: Grada Publishing, 2008. 117 s. ISBN 978-80-247-2361-7.
- WAGNEROVÁ, I. a kol. *Psychologie práce a organizace: nové poznatky*. Praha: Grada Publishing, 2011. 155 s. ISBN 978-80-247-3701-0.

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada Publishing, 2012. 155 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

### **Ostatní zdroje:**

Inspekční zprávy školy dostupné na <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Inspekcní-zpravy>

Ročenka: 23-1. *Mateřské školy* [online]. Statistická ročenka České republiky, 2015 [cit. 2016-01-15]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/23-vzdelavani>

*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. MŠMT, 2014, s. 52 [cit. 2016-01-15]. Dostupné z:

[http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie-2020\\_web.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf)

*Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce*. In Sbíрка zákonů, Česká republika. 2006, částka 84, s. 3146-3272.

Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4930>

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In Sbíрка zákonů, Česká republika. 2004, částka 190, s. 10262-10324. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>

*Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. In Sbíрка zákonů, Česká republika. 2004, částka 190, s. 10333-10345. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>

## Seznam grafů

Graf 1: Setkala jste se s pojmem "řízení pracovního výkonu"?	62
Graf 2: Můžete specifikovat, v jakých dokumentech máte definovanou pozici (roli) pedagogického pracovníka ve škole?	63
Graf 3: Mají vaši pedagogičtí pracovníci zpracovaný plán osobního rozvoje?	64
Graf 4: Co je obsahem tohoto plánu?	65
Graf 5: Má vaše škola definována motivační kritéria (např. motivační program školy), která by ovlivňovala pracovní výkon pedagogických pracovníků?	65
Graf 6: Jsou níže uvedené oblasti výkonu pedagogických pracovníků ve vaší škole následně podkladem pro další hodnocení?	66
Graf 7: Jakým způsobem podáváte pedagogickému pracovníkovi zpětnou vazbu?	67
Graf 8: Jak často je s každým z pedagogických pracovníků hodnotící rozhovor veden?	68
Graf 9: Jaký charakter má hodnotící rozhovor?	68
Graf 10: Jsou níže uvedené oblasti výkonu pedagogických pracovníků ve vaší škole následně podkladem pro další hodnocení?	70
Graf 11: Jaké metody hodnocení pedagogických pracovníků využíváte?	70
Graf 12: Kdo bývá hodnotitelem pedagogických pracovníků ve vaší organizaci?	71
Graf 13: Jakým způsobem podáváte pedagogickému pracovníkovi zpětnou vazbu?	72
Graf 14: Jak často je s každým z pedagogických pracovníků hodnotící rozhovor veden?	73
Graf 15: Jaký charakter má hodnotící rozhovor?	73

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Struktura dotazníkového šetření.....	61
Tabulka 2: Setkala jste se s pojmem "řízení pracovního výkonu"?.....	62
Tabulka 3: Můžete specifikovat, v jakých dokumentech máte definovanou pozici (roli) pedagogického pracovníka ve škole?.....	63
Tabulka 4: Mají vaši pedagogičtí pracovníci zpracovaný plán osobního rozvoje?.....	64
Tabulka 5: Co je obsahem tohoto plánu?.....	65
Tabulka 6: Má vaše škola definována motivační kritéria (např. motivační program školy), která by ovlivňovala pracovní výkon pedagogických pracovníků? .....	66
Tabulka 7: Jsou níže uvedené oblasti výkonu pedagogických pracovníků ve vaší škole následně podkladem pro další hodnocení??.....	66
Tabulka 8: Jakým způsobem podáváte pedagogickému pracovníkovi zpětnou vazbu?.....	67
Tabulka 9: Jak často je s každým z pedagogických pracovníků hodnotící rozhovor veden?.....	68
Tabulka 10: Jaký charakter má hodnotící rozhovor?.....	68
Tabulka 11: Jsou níže uvedené oblasti výkonu pedagogických pracovníků ve vaší škole následně podkladem pro další hodnocení?.....	70
Tabulka 12: Jaké metody hodnocení pedagogických pracovníků využíváte?.....	71
Tabulka 13: Kdo bývá hodnotitelem pedagogických pracovníků ve vaší organizaci?.....	72
Tabulka 14: Jakým způsobem podáváte pedagogickému pracovníkovi zpětnou vazbu? .....	72
Tabulka 15: Jak často vedete s každým z pedagogických pracovníků hodnotící rozhovor?.....	73
Tabulka 16: Jaký charakter má hodnotící rozhovor?.....	74
Tabulka 17: Využíváte výsledky hodnocení k níže uvedeným účelům?.....	74
Tabulka 18: Charakteristika škol případové studie.....	80



## Příloha č. 1: Dotazník k závěrečné práci

### Dotazník k závěrečné práci

Vážená paní ředitelko,

jmenuji se Ivana Rydvalová a jsem studentkou oboru Management vzdělávání na PedF UK v Praze. Ve své diplomové práci se zabývám tématem řízení pracovního výkonu a hodnocení pedagogických pracovníků v mateřské škole. Velmi Vás tímto žádám o vyplnění následujícího dotazníku, který poslouží ke zmapování běžné praxe mateřských škol v této oblasti. Jeho vyplnění vám zabere cca 5 minut času. Dotazník je anonymní a jeho výsledky budou využity výhradně pro potřeby závěrečné práce.

V případě Vašeho zájmu o výsledky dotazníkového šetření zašlete e-mailový kontakt na rydvalovaivana@seznam.cz

Děkuji a přeji Vám mnoho osobních a pracovních úspěchů v roce 2016.

#### 1) Setkala jste se s pojmem "řízení pracovního výkonu"?

- ☐ ano, tento přístup naše organizace aplikuje
- ☐ je mi dobře znám, ale nevyužíváme ho
- ☐ částečně - z literatury, studia, zkušeností jiných organizací
- ☐ ne

#### 2) Můžete specifikovat, v jakých dokumentech máte definovanou pozici (rolí) pedagogického pracovníka ve škole? (lze označit více možností)

- ☐ v jeho pracovní náplni
- ☐ souborem požadovaných výsledků, např. v ŠVP
- ☐ souborem kompetencí, ev. kompetenčním modelem
- ☐ v organizační struktuře
- ☐ není písemně specifikována
- ☐ jinými vnitřními předpisy, dokumenty. Definujte:

#### 3) Mají vaši pedagogičtí pracovníci vypracovaný plán osobního rozvoje?

- ☐ ano, vypracovává ho ředitelka školy společně s pedagogem
- ☐ ano, vypracovává si ho pedagog sám
- ☐ ano, vypracovává ho pedagogovi ředitelka
- ☐ ne, není zpracován
- ☐ jiné

#### 4) Co je obsahem plánu osobního rozvoje? (lze označit více možností)

- ☐ definování toho, co je potřeba zlepšit
- ☐ stanovení cílů, čeho má být dosaženo
- ☐ specifikace aktivit ze strany zaměstnance, kterými bude plán naplňovat
- ☐ specifikace aktivit ze strany vedení, podpora ze strany školy
- ☐ časový rozvrh plánu
- ☐ výsledky, jaké rozvojové aktivity se uskutečnily, ev. jejich efektivita
- ☐ plán není zpracován

5) Má vaše škola definována motivační kritéria (např. motivační program školy), která by ovlivňovala pracovní výkon pedagogických pracovníků?

- ☐ ano, máme kritéria finanční i nefinanční motivace  
☐ ano, ale pouze kritéria finanční motivace (vyplývající z vnitřního platového předpisu)  
☐ ano, ale pouze kritéria nefinanční motivace  
☐ ne, nemá  
☐ jiné

6) Jsou níže uvedené oblasti výkonu pedagogických pracovníků ve vaší škole následně podkladem pro jejich hodnocení?

	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
výsledky - úroveň osvojených znalostí a dovedností dětí podle ŠVP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
chování - přístup k práci, samostatnost, vystupování, dodržování pravidel apod.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
schopnosti - využívání metod práce, odborné znalosti apod.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
motivace k práci - iniciativa, podílení se chodu školy, ochota ke vzdělávání apod.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podmínky - využívání pomůcek, udržování prostředí apod.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7) Pokud je součástí hodnocení výkonu pedagogických pracovníků jiná než uvedená oblast, specifikujte ji.

8) Jaké metody hodnocení pedagogických pracovníků využíváte? (lze označit více možností)

- ☐ porovnávání dohodnutých cílů s výkonem pracovníka  
☐ vyhodnocení nastavených kritérií výkonu (ev. kompetencí) pomocí stupnice  
☐ pozorování - hospitace  
☐ vypracování hodnotitelské zprávy volným popisem  
☐ metody založené na vytváření pořadí pracovníků dle jejich výkonu  
☐ metody kritických případů vycházející z posuzování mezních situací  
☐ analýza dokumentů vedených pracovníkem  
☐ žádnou z uvedených metod  
☐ jiné

9) Kdo bývá hodnotitelem pedagogických pracovníků ve vaší organizaci? (lze označit více možností)

- ☐ ředitelka školy  
☐ zástupce ředitelky školy  
☐ spolupracovníci  
☐ rodiče  
☐ pracovník sám (sebehodnocení pracovníka)  
☐ 360° zpětná vazba - zpravidla dotazníkové hodnocení širším okruhem respondentů, např. ředitelka, kolegové apod., včetně sebehodnocení pracovníka  
☐ jiné

10) Jakým způsobem podáváte pedagogickému pracovníkovi zpětnou vazbu? (lze označit více možností)

- ☐ povzbuzováním, pochvalou  
☐ okamžitým řešením situace při shledání nedostatků  
☐ neformálními rozhovory  
☐ pohospitačním rozhovorem  
☐ hodnotícím rozhovorem v závěru sledovaného období - (viz následující 2 otázky)  
☐ při pedagogických radách  
☐ jiné

V předchozí otázce byla uvedena jedna z možností "hodnotícím rozhovorem v závěru sledovaného období". Pokud jste ji označila jako využívaný způsob, odpovzte na následující 2 otázky. V opačném případě otázky 11 a 12 nevyplňujte.

11) Jak často vedete s každým z pedagogických pracovníků hodnotící rozhovor?

- ☐ 1x ročně, zpravidla na konci školního roku  
☐ 1x ročně a to v průběhu školního roku (pololetí, čtvrtletí)  
☐ 2x ročně i častěji  
☐ jiné

12) Hodnotící rozhovor má charakter:

- ☐ setkání pedagogického pracovníka s ředitelkou školy za účelem zhodnocení výkonu ve sledovaném období  
☐ setkání pedagogického pracovníka s ředitelkou školy za účelem společného posuzování výkonu a stanovení cílů s návrhy zlepšení v budoucím období  
☐ setkání s oznámením výsledků hodnocení zaměstnance zpracovanými ředitelkou školy  
☐ jiné

13) Používáte výsledky hodnocení k níže uvedeným účelům?

	Ano	Částečně	Ne
k získávání a výběru pedagogických pracovníků (úroveň výkonu nových pracovníků)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k rozmísťování pracovníků v organizaci (popř. i k povyšování, propouštění)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k odměňování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k plánování dalšího vzdělávání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k vytváření a zlepšování pracovních podmínek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k formování vztahů na pracovišti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jiné	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14) Pokud jste u otázky č.13 zaškrtnla Ano u odpovědi: "jiné", napište, o jaký účel se jedná:

---

15) Jaká je velikost vaší školy?

- ☐ 1-2 třídy  
☐ 3-6 tříd  
☐ 7 tříd a více

16) Jaká je délka vaší řídicí práce?

- ☐ 1-2 roky
- ☐ 3-7 roky
- ☐ 8 let a více

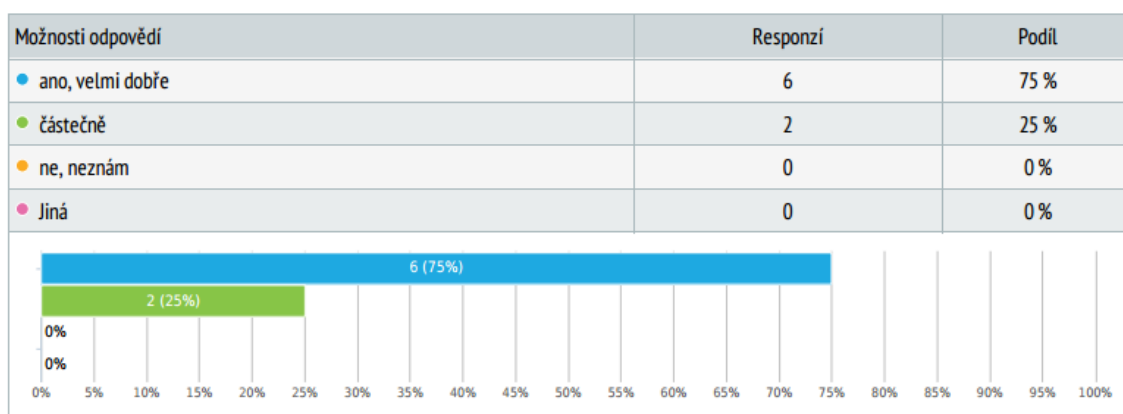
## Příloha č. 2: Dotazník pro pedagogické pracovníky MŠ A

Vážená paní učitelko,

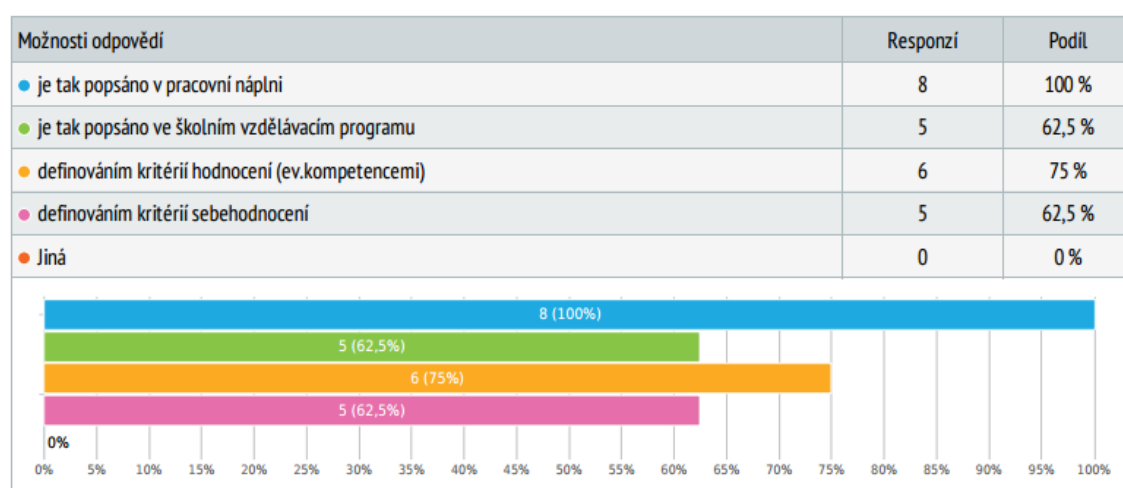
ráda bych vás požádala o vyjádření vašeho názoru v tomto dotazníku, který je součástí výzkumného šetření mé závěrečné práce studijního oboru Management vzdělávání na téma “Řízení pracovního výkonu a hodnocení pedagogických pracovníků v mateřské škole.” Jeho cílem je hlubší pohled na tuto personální činnost, a to jak ze strany ředitelek mateřských škol, tak zároveň těch, kterých se hodnocení osobně týká - pedagogických pracovníků mateřské školy.

Prosím vás tímto o vyplnění dotazníku, který je zcela anonymní a zabere vám cca 5 minut. Volbu své odpovědi zaškrtněte. Zjištěné výsledky budou použity pouze pro účely závěrečné práce. Velmi děkuji za váš čas a vstřícnost. Ivana Rydvalová, ředitelka MŠ Libčická

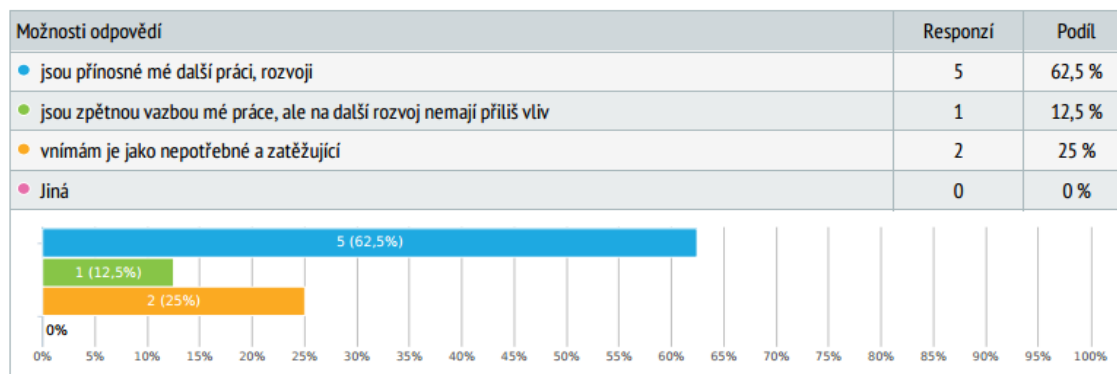
1) Znáte vizi, popř. dlouhodobé cíle vaší školy?



2) Jak je specifikováno to, co se od vaší pozice, pedagogického pracovníka, ve škole očekává? (Můžete vybrat i více odpovědí)



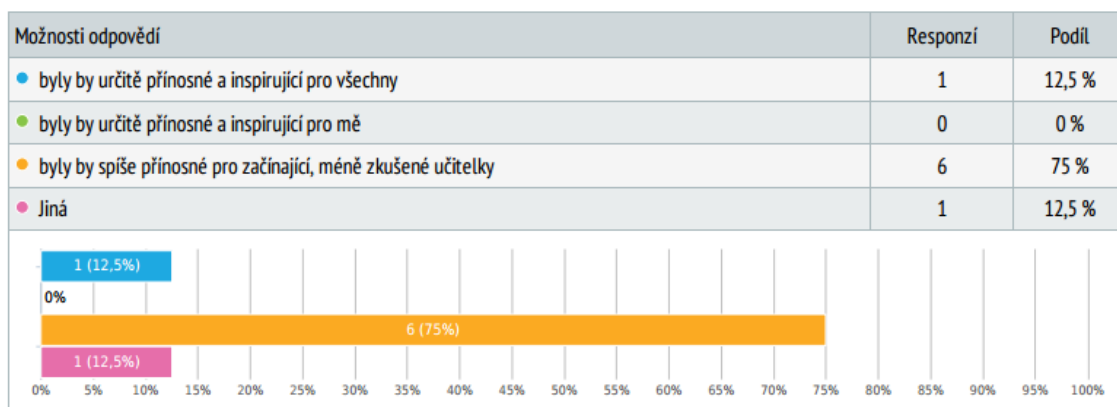
3) Jak byste charakterizovala hospitace vedené ředitelkou, ev. zástupkyní?



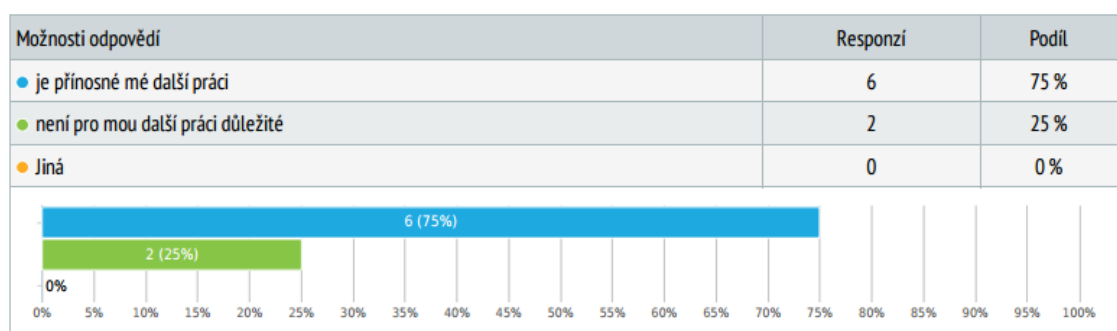
4) Měla byste nějaký návrh k hospitacím? Stručně popište.

----

5) Jaký názor máte na vzájemné hospitace učitelek (návštěvy učitelů mezi sebou)?



6) Jak charakterizujete sebehodnocení učitelek aplikované ve vaší škole?

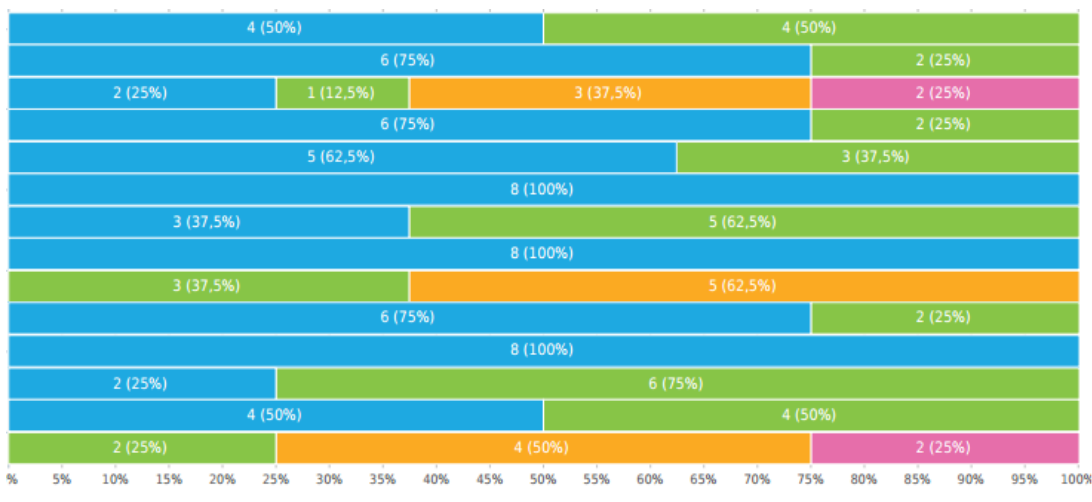


7) Měla byste nějaký návrh k formě sebehodnocení? Stručně popište.

- neměla
- ne

8) V tabulce označte stupnicí důležitosti to kritérium, které vás k motivuje k vyššímu výkonu. Legenda: 1- velmi důležité, 2 - spíše důležité, 3 - spíše nedůležité, 4 – zcela nedůležité

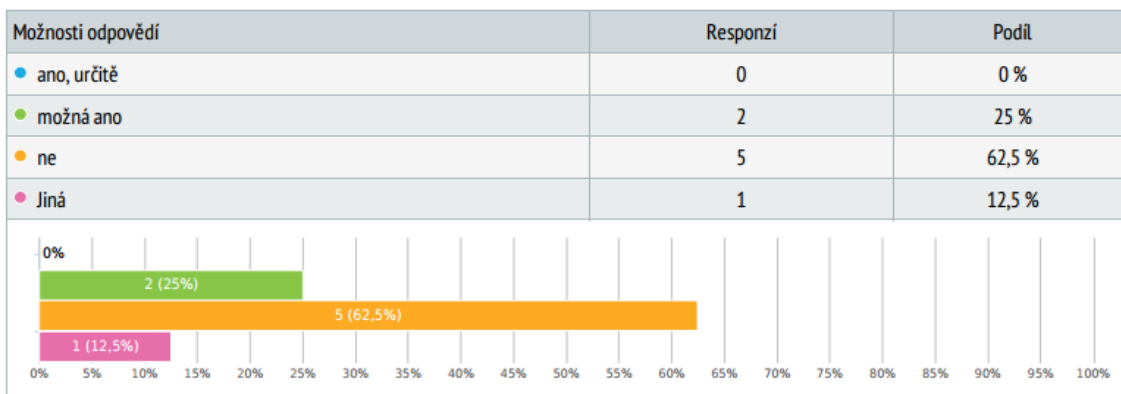
Odpověď	1	2	3	4
finanční odměna	4 (50 %)	4 (50 %)	0	0
pochvala, povzbuzení	6 (75 %)	2 (25 %)	0	0
veřejné uznání mé práce	2 (25 %)	1 (12,5 %)	3 (37,5 %)	2 (25 %)
atmosféra ve škole, dobré klima	6 (75 %)	2 (25 %)	0	0
vybavení třídy, pomůcky	5 (62,5 %)	3 (37,5 %)	0	0
práce s kolegy na třídě dle mé volby	8 (100 %)	0	0	0
možnost dalšího vzdělávání	3 (37,5 %)	5 (62,5 %)	0	0
podporující přístup ředitelky školy	8 (100 %)	0	0	0
participace, podílení se na určitém úkolu	0	3 (37,5 %)	5 (62,5 %)	0
dobré jméno školy, zájem o školu	6 (75 %)	2 (25 %)	0	0
spokojenost žáků, rodičů	8 (100 %)	0	0	0
variabilita pracovní doby	2 (25 %)	6 (75 %)	0	0
možnost seberealizace	4 (50 %)	4 (50 %)	0	0
funkční postup v organizaci	0	2 (25 %)	4 (50 %)	2 (25 %)



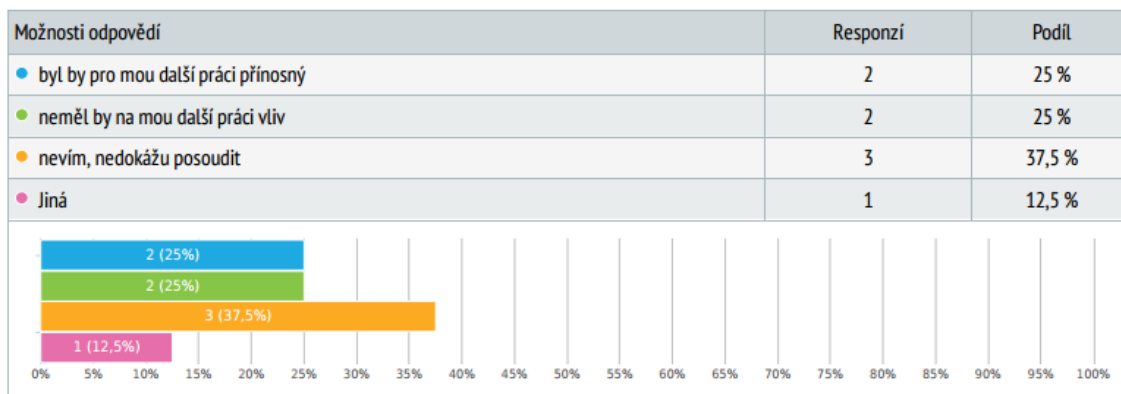
9) Pokud byste chtěla uvést jiná kritéria, prosím, specifikujte max. 3 další:

- vše již uvedeno
- ne

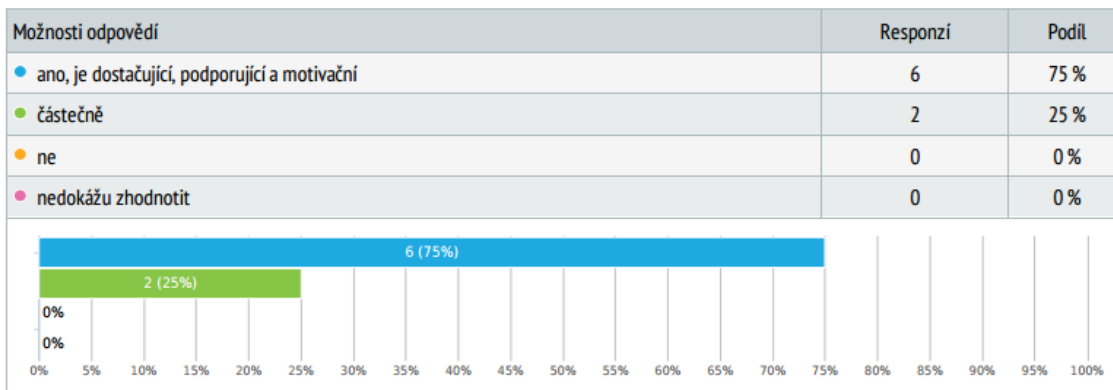
10) Pomohl by vám ve vaší práci vypracovaný plán osobního rozvoje? Obvykle definuje, co je potřeba zlepšit (např. v průběhu školního roku) a postupy, které pro zlepšení vykoná pracovník sám a jaké podpory se mu dostane od vedení.



11) K závěrečnému posouzení výkonu pracovníka slouží zpravidla hodnotící rozhovor - setkání učitelky s ředitelkou v závěru školního roku. Vyberte odpověď, která vystihuje váš postoj. (Pozn. není myšleno pohospitační rozhovor)



12) Je vám ze strany vedení v průběhu školního roku dostatečně poskytována zpětná vazba, která by váš výkon ovlivňovala?



13) Pokud máte nějaké podněty k systému hodnocení ve vaší škole, využijte tento prostor. Děkuji za vyplnění dotazníku.



### Příloha č. 3: Dotazník pro pedagogické pracovníky MŠ B

Vážená paní učitelko,

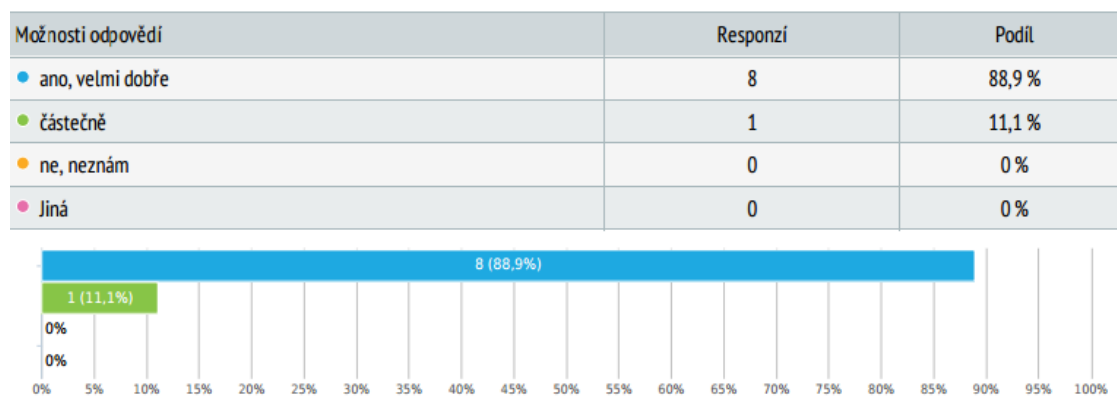
ráda bych vás požádala o vyjádření vašeho názoru v tomto dotazníku, který je součástí výzkumného šetření mé závěrečné práce studijního oboru Management vzdělávání na téma “Řízení pracovního výkonu a hodnocení pedagogických pracovníků v mateřské škole”.

Jeho cílem je hlubší pohled na tuto personální činnost, a to jak ze strany ředitelky mateřských škol, tak zároveň těch, kterých se hodnocení osobně týká - pedagogických pracovníků mateřské školy.

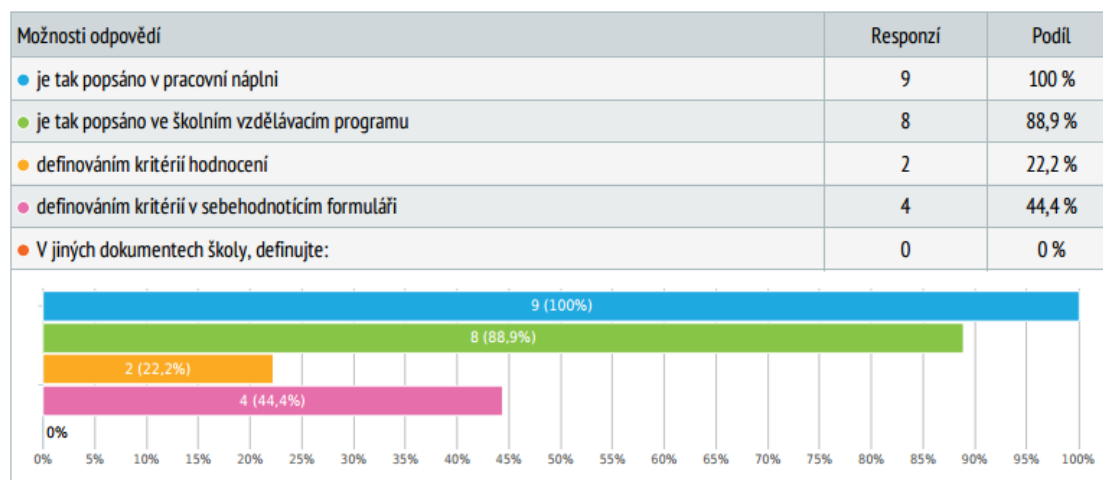
Prosím vás tímto o vyplnění dotazníku, který je zcela anonymní a zabere vám cca 5 minut. Volbu své odpovědi zaškrtněte. Zjištěné výsledky budou použity pouze pro účely závěrečné práce.

Velmi děkuji za váš čas a vstřícnost. Ivana Rydvalová, ředitelka MŠ Libčická

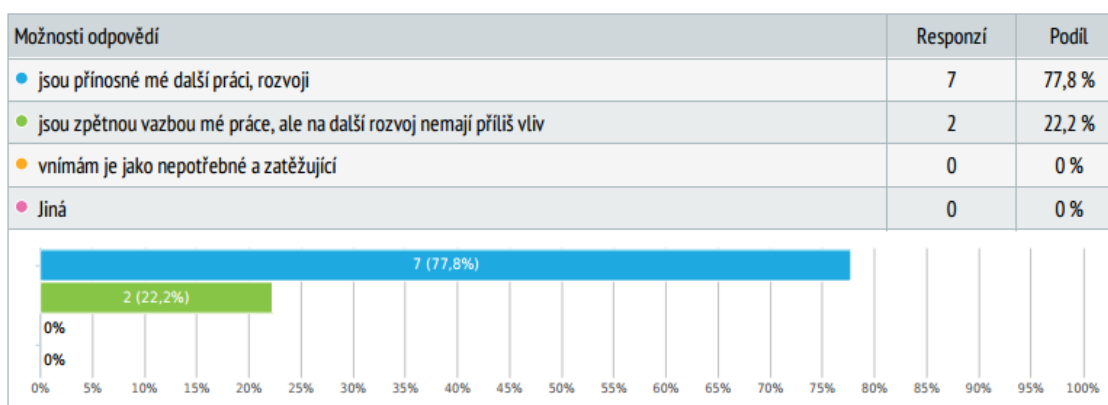
#### 1) Znáte vizi, popř. dlouhodobé cíle vaší školy?



#### 2) Jak je specifikováno to, co se od vaší pozice, pedagogického pracovníka, ve škole očekává? (Lze vybrat i více odpovědí).



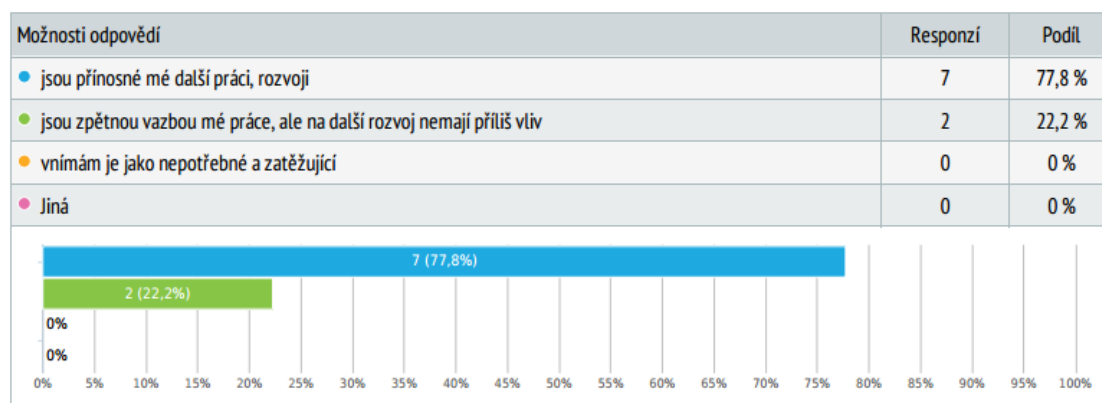
3) Jak byste charakterizovala hospitace vedenou ředitelkou/zástupkyní?



4) Měla byste nějaký návrh, podnět k hospitacím? Stručně popište.

- ne
- nevím
- Dobře vypracovaný hospit. protokol. Ujasnit si, jestli ohlášené či neohlášené hospitace.
- Stávající systém hospitací mi vyhovuje, nemám k němu žádné připomínky.
- Stávající systém hospitací mi vyhovuje.

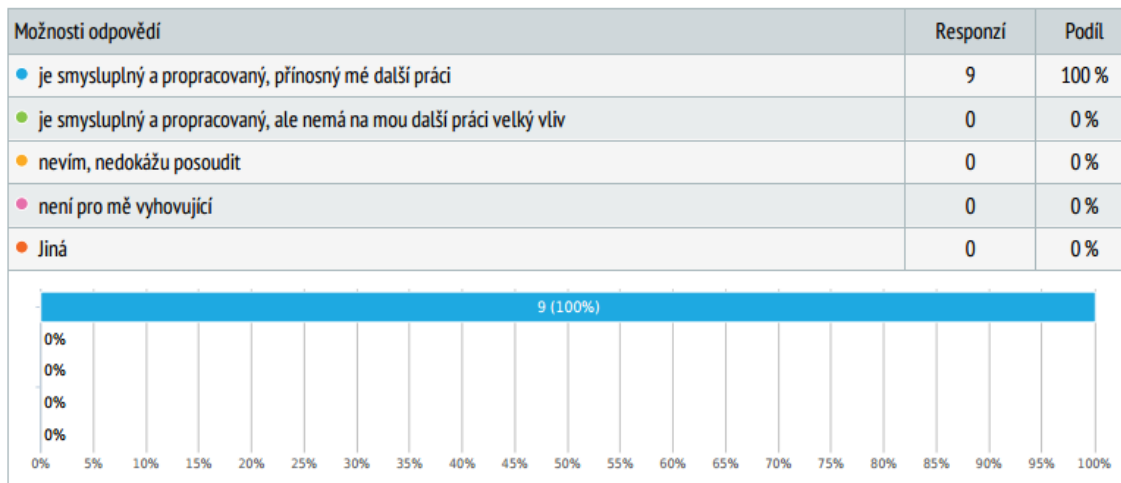
5) Jak vnímáte vzájemné hospitace (návštěvy) pedagogických pracovníků?



6) Měla byste nějaký návrh, podnět k vzájemným hospitacím (návštěvám)? Stručně popište.

- (2x) ne
- nevím
- Ne.
- ne.

7) Jak charakterizujete způsob hodnocení pedagogických pracovníků aplikovaný ve vaší škole? (realizovaný jako kombinace hodnocení ředitelkou, zástupkyní spolu se sebehodnocením učitelky)

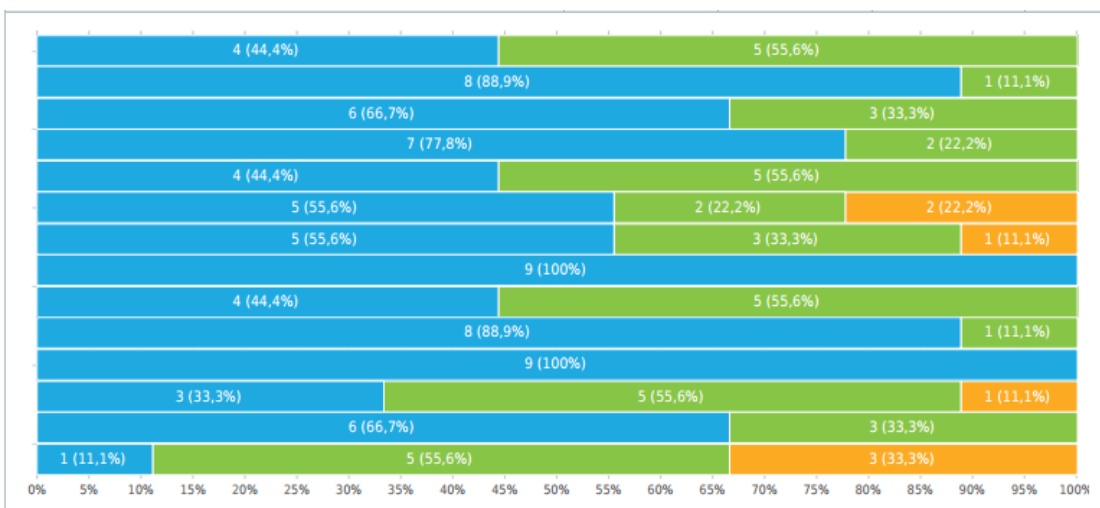


8) Měla byste nějaký návrh, podnět k aplikovanému systému hodnocení? Stručně popište.

- ne
- nevím
- dosavadní mi vyhovuje
- (2x) Ne.

9) V tabulce označte stupnicí důležitosti to kritérium, které vás k motivuje k vyššímu výkonu. Legenda: 1- velmi důležitý, 2 - méně důležitý, 3 - spíše nedůležitý, 4 - zcela nedůležitý

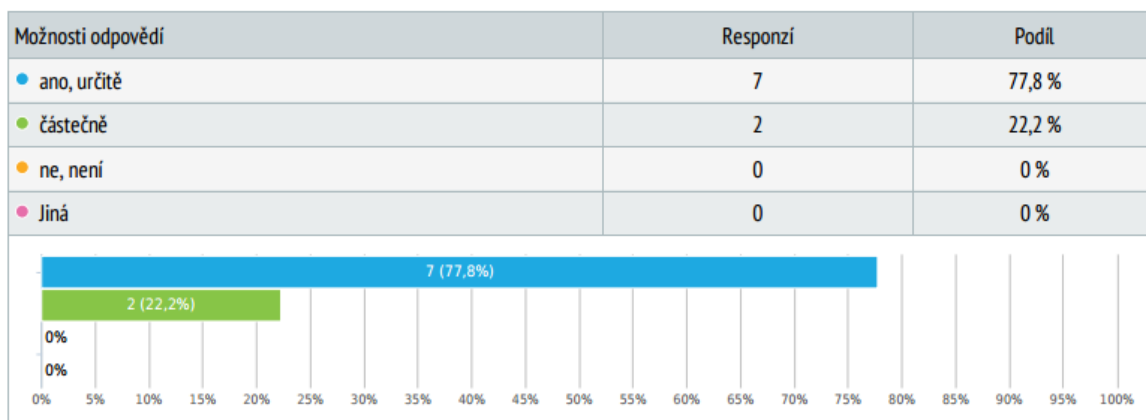
Odpověď	1	2	3	4
finanční odměna	4 (44,4 %)	5 (55,6 %)	0	0
pochvala, povzbuzení	8 (88,9 %)	1 (11,1 %)	0	0
veřejné uznání mé práce	6 (66,7 %)	3 (33,3 %)	0	0
atmosféra ve škole, dobré klima	7 (77,8 %)	2 (22,2 %)	0	0
vybavení třídy, pomůcky	4 (44,4 %)	5 (55,6 %)	0	0
práce s kolegy na třídě dle mé volby	5 (55,6 %)	2 (22,2 %)	2 (22,2 %)	0
možnost dalšího vzdělávání	5 (55,6 %)	3 (33,3 %)	1 (11,1 %)	0
podporující přístup ředitelky školy	9 (100 %)	0	0	0
participace, podílení se na určitém úkolu	4 (44,4 %)	5 (55,6 %)	0	0
dobré jméno školy, zájem o školu	8 (88,9 %)	1 (11,1 %)	0	0
spokojenost žáků, rodičů	9 (100 %)	0	0	0
variabilita pracovní doby	3 (33,3 %)	5 (55,6 %)	1 (11,1 %)	0
možnost seberealizace	6 (66,7 %)	3 (33,3 %)	0	0
funkční postup v organizaci	1 (11,1 %)	5 (55,6 %)	3 (33,3 %)	0



10) Pokud vás napadlo jiné kritérium, prosím, specifikujte:

- ne
- nevím
- (2x) Ne.

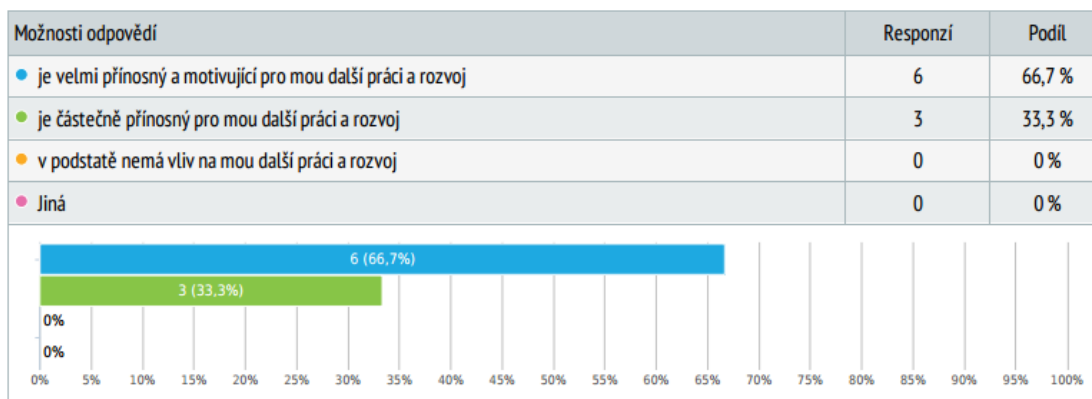
11) Je vaší další práci, rozvoji nápomocný plán osobního rozvoje, který společně s vedením školy zpracováváte?



12) Měla byste nějaký podnět k vypracovávání plánu osobního rozvoje? Stručně popište.

- (2x) ne
- nemám
- (2x) Ne.

13) Jak byste charakterizovala hodnotící rozhovor, vedený s každým z pedagogických pracovníků, jak je ve vaší škole uplatňován? (Pozn. není myšleno pohospitační rozhovor)



14) Pokud byste chtěla doplnit svůj názor na téma hodnocení pedagogických pracovníků, využijte tento prostor. Děkuji.

- (2x) ne
- nemám připomínky
- (2x) Ne.